

Le caractère communicatif et l'authenticité des exercices oraux
dans le manuel de FLE *Escalier 1*

Mémoire de master de philologie française
Département des langues
Université de Helsinki
Avril 2019
Mariel Häkkinen



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Kielten laitos	
Tekijä – Författare – Author Mariel Häkkinen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Le caractère communicatif et l'authenticité des exercices oraux dans le manuel de FLE <i>Escalier 1</i>			
Oppiaine – Läroämne – Subject Ranskalainen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year 4/2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 60+3
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet ja teoriatausta.</i> Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää, minkälainen yhteys <i>Escalier 1</i> -nimisen ranskan oppikirjan suullisilla harjoituksilla on tosielämän kommunikaatiotilanteiden kanssa. Teoriaperustan ja taustan tutkimukselle muodostavat erityisesti viestinnällisen kieltenopetukset periaatteet ja niihin olennaisesti kuuluva autenttisuuden käsite, eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaus (CEFR) sekä uusin lukion opetussuunnitelma (LOPS 2015). Tutkimuksen tavoitteena on luoda <i>Escalier 1</i> -oppikirjan suullisille harjoituksille kategorisointi ja sen pohjalta analysoida syntyneiden tehtävätyyppien yhteyttä kommunikatiivisuuden ja autenttisuuden peruserätyyppisiin. Lisäksi olennaista on kysyä oppilaiden mielipiteitä eri tehtävätyyppien hyödyllisyydestä.</p> <p><i>Aineisto ja menetelmät.</i> Tutkittavana aineistona toimii ranskan kielen oppikirja <i>Escalier 1</i>, joka kattaa lyhyen ranskan lukion kaksi ensimmäistä kurssia. Tutkimusmenetelmät ovat sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia. Suullisten tehtävien prosenttiosuuden laskeminen kaikista kirjan tehtävistä sekä kuusiosaisen kategorisoinnin luominen toimivat pohjana koko tutkimukselle. Aineiston varsinaisen analyysi koostuu sisällön tulkinnasta, jonka tarkoituksena on pohtia kunkin tehtäväkategorian yhteyttä teoriaosuudessa esitettyihin kommunikatiivisuuden ja autenttisuuden määritelmiin. Lisäksi tutkimuksessa suoritettiin kysely, joka toteutettiin 22 lukiolaisen kanssa heidän tehtyään kolme eri kategorioihin kuuluvaa suullista harjoitusta.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimus osoittaa, että noin 14 % tutkittavan oppikirjan harjoituksista on suullisia. Tehtävien luokittelun jälkeen voidaan todeta, että erilaiset pieniä askareita simuloivat tehtävät sekä vapaata kerrontaa kuvista tai vihjeistä edellyttävät harjoitukset vastaavat parhaiten viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteisiin. Kaikista toistavimpia ja sitä myöten vähiten kommunikatiivisia ja autenttisia ovat mekaaniset tehtävät, joiden tarkoituksena on pareittain muodostaa kysymyksiä tai väitelauseita tarkoin annetun mallin mukaisesti ilman mahdollisuutta kokonaisen keskustelun luomiselle. Oppilaat ovat pääosin samaa mieltä ja korostavat vastauksissaan tarvetta monipuoliselle ranskan opetukselle. Vaikka sanaston ja kieliopin hallintaa pidetään tärkeänä, oppilaat pitävät erityisesti tehtävistä, joissa he saavat itse olla aktiivisia ja vaikuttaa keskustelun kulkuun. On selvää, että suullisen harjoittelun merkitystä ei voida liikaa korostaa. Mikäli halutaan pyrkiä viestinnällisen kieltenopetuksen ja autenttisuuden esittämiin tavoitteisiin, on oppikirjojen sisältöjä ehdottomasti monipuolistettava tuomalla koulumaailma ja sen ulkopuolinen elämä entistä lähemmäksi toisiaan. Ranskan opiskelu tulisi nähdä holistisena kokonaisuutena, jonka päätavoitteena on antaa oppilaalle eväitä käyttää kohdekieltä vaihtelevissa konteksteissa ja monipuolisissa kommunikaatiotilanteissa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords ranskan opiskelu, vieraat kielet, kommunikatiivisuus, autenttisuus, oppikirjat, suulliset harjoitukset			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampan kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	3
1.1 Introduction générale	3
1.2 Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	5
1.3 Le plan d'enseignement des lycées en Finlande (LOPS 2015).....	6
2. Partie théorique	8
2.1 L'approche communicative	8
2.1.1 La compétence communicative	11
2.1.2 L'apprentissage par des tâches	12
2.2 La notion d'authenticité dans l'apprentissage des langues	14
2.2.1 Définir l'authenticité	14
2.2.2 L'importance de l'authenticité	16
2.3 Traits particuliers dans l'enseignement du FLE	17
3. Corpus et méthodologie	19
4. Analyse	21
4.1 Proportion d'exercices oraux	21
4.2 Catégorisation des exercices oraux	22
4.2.1 Anciens modèles de classement	22
4.2.2 Proportion de différentes catégories d'exercices oraux	24
4.2.2.1 Narration libre à l'aide d'une image ou d'un autre modèle	24
4.2.2.2 Composition de phrases à partir de mots ou de groupes de mots	25
4.2.2.3 Conversation créée étape par étape	26
4.2.2.4 Combinaison question + réponse	28

4.2.2.5 Simulation / imitation de petites tâches ou de situations d'interaction	29
4.2.2.6 Autres (ne faisant pas partie des catégories précédentes)	30
4.3 Caractère communicatif et authenticité des différents types d'exercices oraux	31
4.3.1 Narration libre à l'aide d'une image ou d'un autre modèle	32
4.3.2 Composition de phrases à partir de mots ou de groupes de mots	34
4.3.3 Conversation créée étape par étape	37
4.3.4 Combinaison question + réponse	40
4.3.5 Simulation / imitation de petites tâches ou de situations d'interaction	42
4.3.6 Autres (ne faisant pas partie des catégories précédentes)	45
4.4 Opinion des élèves quant à l'utilité des exercices	46
4.4.1 Exercice 1 représentant la catégorie 3	48
4.4.2 Exercice 2 représentant la catégorie 2	49
4.4.3 Exercice 3 représentant la catégorie 5	51
4.4.4 Comparaison des résultats et contradictions	53
5. Conclusion	55
Bibliographie	59
Annexe : Questionnaire utilisé	61

1. Introduction

1.1 Introduction générale

L'enseignement des langues étrangères a rencontré divers changements pendant ces dernières décennies. Cuq et Gruca (2002 : 244–247) expliquent que surtout l'approche communicative a modifié les méthodes précédentes et traditionnelles en prenant de plus en plus en considération les situations de communication orales liées plutôt à la vie quotidienne qu'aux contextes purement scolaires ou scientifiques. D'après ces chercheurs, la compétence de communication, un terme essentiel de l'approche communicative, se compose de quatre facteurs différents : la prise en considération des éléments *linguistiques*, *sociolinguistiques*, *discursifs* et *stratégiques*. Cette répartition démontre la nature vaste du terme *compétence communicative*. De plus, ces chercheurs soulignent le lien important entre l'approche communicative et les documents authentiques. Selon la définition dite traditionnelle de l'authenticité, un texte détaché de sa réalité originale est le meilleur exemple d'un exercice de langue authentique, mais Nyman (2015 : 41) ajoute que le niveau d'authenticité d'un exercice augmente remarquablement quand l'activité et son contenu ont un lien étroit avec les intérêts et la vie quotidienne de l'élève. Comme les livres et les manuels semblent garder leur position dans les classes de langues (Nyman 2015 : 40), la question de savoir comment les contenus de ces manuels peuvent répondre aux changements et aux besoins d'aujourd'hui devient très actuelle.

Cette mise en valeur des aspects communicatifs et de l'authenticité dans le domaine de l'enseignement des langues est donc le centre d'intérêt de la présente étude. Notre intention est d'examiner si les exercices oraux dans le manuel de français langue étrangère (désormais FLE) *Escalier 1* correspondent aux situations de communication réelles qui ont lieu dans la vie extérieure à la classe. Comme point de départ et contexte, nous considérons qu'aussi bien le nouveau plan d'enseignement des lycées en Finlande (LOPS 2015) que le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ont eu une influence considérable sur le contenu des exercices du manuel *Escalier 1* paru en 2017. Pour pouvoir analyser les exercices oraux d'une manière aussi claire que possible, un classement contenant six catégories différentes sera présenté. Ce modèle de classement créé par l'auteure de la présente étude se base partiellement sur la division faite par le conseil d'État britannique (v. chapitre 4.2.1) et sur la théorie d'Armasar (2013 : 41–47), qui fait la distinction entre les exercices de FLE traditionnels, structuraux et modernes.

Nous pensons qu'il est aussi extrêmement important de tester quelques exercices de différentes catégories avec un groupe d'élèves utilisant la série de livres dont un manuel est choisi comme corpus et de demander ensuite dans un questionnaire leur opinion sur l'utilité de ces exercices.

Les questions de recherche de cette étude, traitant les exercices oraux du manuel *Escalier 1* d'une manière aussi bien qualitative que quantitative, sont donc les suivantes :

1. Quel est le nombre d'exercices oraux en comparaison avec les exercices d'autres types ?
2. Comment est-il possible de catégoriser les exercices oraux selon le type d'activités qu'ils proposent ? Dans quelle mesure les catégories se distinguent-elles par le nombre d'exercices ?
3. Comment les différents types d'exercices oraux dans ce manuel correspondent-ils à l'aspiration à l'authenticité et aux exigences et aux définitions proposées surtout par l'approche communicative ?
4. Quelle est l'opinion des élèves quant à l'utilité de ces exercices ?

Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement les points principaux du nouveau plan d'enseignement pour le lycée en Finlande et du cadre européen commun de référence pour les langues étrangères. Par la suite, ce mémoire de master expose une partie théorique qui se concentrera sur trois thèmes importants déjà mentionnés dans cette introduction : l'approche communicative, l'authenticité et la didactique du FLE. La partie d'analyse sera divisée en quatre parties traitant chaque question de recherche séparément. Après avoir traité les questions de recherche plutôt quantitatives (1 et 2), notre attention sera consacrée aux questions qualitatives (3 et 4), avec l'analyse du caractère communicatif et du degré d'authenticité et d'utilité des exercices oraux dans *Escalier 1*, catégorie par catégorie. Les questions 3 et 4 peuvent être considérées aussi comme les questions de recherche principales, les précédentes fonctionnant spécialement comme des outils nécessaires pour pouvoir faire l'analyse initiale. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce travail d'analyse se basera non seulement sur les définitions données par la théorie utilisée mais aussi sur les opinions des élèves qui utilisent la série de livres en question régulièrement dans leurs cours de français.

Il est encore important de souligner que ce travail a été inspiré par l'idée de Larsson Ringqvist et Sundberg (2013 : 52–53), selon laquelle il serait utile d'inclure des activités spontanées, créatives et quotidiennes dans une classe de langue pour renforcer ainsi le lien entre les conversations didactiques et les conversations dites ordinaires. Nous pensons que les exercices oraux en particulier peuvent révéler dans quelle mesure les activités en classe de langues correspondent aux situations de communication réelles qui pourraient avoir lieu aussi dans la vie extérieure à la classe.

1.2 Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Aujourd'hui, l'évaluation des compétences langagières ne se passe presque jamais sans prendre en compte le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR¹). Cet outil d'évaluation lancé en 2001 par le Conseil de l'Europe a comme but, entre autres, d'offrir un modèle pour évaluer les compétences langagières dans n'importe quelle langue étrangère², c'est-à-dire de standardiser le travail des enseignants et d'autres professionnels des langues. Il est aussi essentiel de se souvenir que le CECR souligne l'importance de la communication en présentant les savoirs nécessaires pour parvenir à des situations de communication réussies et forme ainsi un arrière-plan fondamental pour ce mémoire de master dans son ensemble.

D'ailleurs, un des principaux objectifs du CECR est lié à l'amélioration des matériels pédagogiques, comme par exemple les manuels, en essayant de trouver des exercices convenables pour des apprenants de niveaux différents. Selon le CECR, il existe six niveaux de compétences en langues, de A1 jusqu'à C2, qui définissent les connaissances qui doivent être maîtrisées pour que l'apprenant puisse se placer au niveau correspondant. De cette manière, en s'avancant sur cette échelle (A = utilisateur élémentaire, B = utilisateur indépendant, C = utilisateur expérimenté) contenant des compétences diverses (production écrite, production orale, réception, interaction, etc.) l'élève ou l'étudiant commence à élaborer sa capacité langagière. Chaque niveau et chaque compétence est présenté avec l'aide de plusieurs descripteurs facilement adaptés aussi au contexte d'autoévaluation. Malgré cela, nous avons décidé de relever, dans la figure ci-

¹ Toute information utilisée quant au CECR peut être trouvée sur le site suivant : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>.

² La fiabilité de cet objectif est toutefois questionnée par exemple par Tardieu (2013 : 70) qui explique que « les compétences d'un élève au niveau B1 dans un pays ne sont pas équivalentes à celles d'un élève au niveau B1 dans un autre pays ».

dessous, seulement l'échelle globale encadrant toutes les compétences nécessaires qu'un apprenant de niveau débutant A (comme par exemple les élèves utilisant le manuel *Escalier 1*) doit maîtriser d'une manière courante.

Tableau 1. Echelle globale du CECR, niveaux A1 et A2.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Comme la figure 1 le démontre, la nécessité de communiquer est fortement soulignée, même parmi les niveaux de compétences les plus bas. Selon les critères du CECR, il serait ainsi particulièrement important d'avoir le courage de communiquer même avec un vocabulaire restreint et de savoir échanger des informations simples dès le début. Pourtant, une question se pose : cette exigence se réalise-t-elle avec les méthodes et les manuels de langues d'aujourd'hui ?

1.3 Le plan d'enseignement des lycées en Finlande (LOPS 2015)

Non seulement le CECR mais aussi le plan d'enseignement finlandais³ a une influence notable sur le contenu des manuels. Le dernier, un document national plutôt massif de 300 pages, oriente toutes les activités des lycées en donnant aussi bien des règles générales que des objectifs plus précis matière par matière. Cela veut dire qu'en principe tous les lycées et tous les enseignants en Finlande sont obligés de suivre ces consignes. Les contenus de

³ Comme le nom de ce document ne peut pas être traduit exactement en français, nous avons choisi le terme de plan d'enseignement qui exprime le contenu du terme finnois d'une manière assez exacte. Toute information utilisée quant au nouveau plan d'enseignement des lycées (LOPS 2015) peut être trouvée sur le site suivant :

https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetusuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetusuunnitelman_perusteet_2015.

tous les cours proposés aux élèves et les critères d'évaluation sont également présentés dans ce document public qui se trouve facilement en ligne. Selon le nouveau plan d'enseignement publié en 2015 et pratiqué à partir d'août 2016 au plus tard, l'objectif principal de la formation au lycée est de renforcer les compétences concernant la culture générale, en donnant en même temps des capacités nécessaires pour la vie professionnelle. De plus, le plan d'enseignement, de la même manière que le CECR, souligne l'importance de l'interaction entre l'élève, l'enseignant et les autres groupes d'intérêt et se base sur l'idée que seule une action autonome et active de l'élève peut rendre possible un apprentissage réussi. Il existe aussi un document similaire traitant l'enseignement à l'école primaire (POPS 2014). Pourtant, ce document n'est pas traité ici car le manuel *Escalier 1* utilisé comme corpus dans ce travail est utilisé principalement au lycée. Dans ce qui suit, sera présenté brièvement ce qui est dit dans le nouveau plan d'enseignement sur l'apprentissage des langues étrangères au lycée.

Le nouveau plan de 2015 ne fait pas de différence par exemple entre les objectifs du français et du suédois, mais les langues étrangères sont vues comme une unité dont les prescriptions se distinguent seulement selon le niveau d'études. Comme le manuel *Escalier 1* est prévu principalement pour les élèves commençant le français au lycée (cycle B3 dans le système finlandais), il est intéressant d'examiner particulièrement cette section du plan en question. Quand l'apprentissage d'une langue étrangère commence au lycée, l'objectif principal de l'enseignement est d'offrir à l'élève la possibilité d'agir avec la langue en question dans un environnement aussi bien européen que global et d'atteindre ainsi le niveau A2.1 selon le CECR (v. chapitre précédent). Les situations de communication de base forment le fondement de l'enseignement surtout pendant les premiers cours et le nombre d'exercices écrits n'augmente que plus tard, petit à petit. D'ailleurs, une bonne prononciation est mentionnée comme un aspect qui doit être pris en considération dès le début. *Escalier 1* est utilisé pour les deux premiers cours du lycée, le nombre total de cours de français (ou d'autres langues étrangères) étant de huit.

Le CECR et le plan d'enseignement contrôlent donc tous les deux l'enseignement au niveau européen et national en offrant des objectifs et des règles de base. Notons pourtant que les enseignants ont le droit de planifier leur enseignement d'une manière assez libre et personnelle.

2. Partie théorique

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, la partie théorique de ce mémoire de master se compose de trois thèmes importants, notamment l'approche communicative, l'authenticité dans l'apprentissage des langues et la didactique du FLE. Quant aux aspects communicatifs, seront présentés tout d'abord les points généraux de l'approche communicative puis la notion de compétence communicative et ce que signifie l'apprentissage par des tâches. La relation étroite entre la théorie et l'enseignement des langues en pratique fait partie intégrante de cette présentation. La section traitant l'authenticité a pour objectif de mettre en avant aussi bien son importance dans l'enseignement des langues que la connexion entre cette notion vaste et l'approche communicative examinée avant. Finalement, la partie théorique sera terminée par un bref aperçu des traits particuliers dans l'enseignement du FLE.

2.1 L'approche communicative

Les différentes méthodes soulignant l'importance de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont souvent considérées comme une approche communicative intégrale surgie petit à petit presque partout en Europe et en Amérique du Nord à partir des années 80 environ. À l'origine, l'approche communicative est apparue pour offrir de nouvelles solutions pour diminuer la mise en valeur et l'appréciation même excessive de la grammaire et d'une langue impeccable et sans défaut dans l'enseignement des langues. De ce fait, le besoin d'enseigner des compétences cruciales pour la communication orale autres que celles liées à la grammaire est devenu de plus en plus important et a ainsi changé complètement l'objet de l'apprentissage. (Byram et Méndez García 2009 : 491–492.)

Même si l'approche communicative est le plus souvent vue comme une combinaison de plusieurs méthodes, certains aspects de base sont fondamentaux. Galatanu (2015 : 21) nous apprend que l'idée d'une communication verbale en langue étrangère ayant un double statut est commune à quasiment toutes les approches. D'après ce modèle, la communication verbale est, en premier lieu, un *objet* ou un but que l'on vise à l'aide de l'enseignement. De plus, elle fonctionne comme un *moyen* pour atteindre cet objet, ce qui est commun aussi dans l'enseignement d'autres disciplines. Galatanu (2015 : 21–22) continue en soulignant que particulièrement en classe de langue, « la communication

didactique [...] est par définition un espace d'interface du linguistique et du culturel », ce qui explique la nécessité d'enseigner aussi des aspects liés à la culture en donnant ainsi des connaissances nécessaires pour développer par exemple la compétence interculturelle. Cela dit, nous constatons que l'assimilation de ces deux remarques est essentielle pour bien comprendre les particularités de l'enseignement des langues étrangères et le travail des enseignants de ce domaine.

Malgré quelques différences d'accentuation, la plupart des chercheurs et des linguistes partagent l'opinion que non seulement les notions de *compétence communicative* (ou de communication) et d'*authenticité* mais aussi le concept d'apprentissage par des tâches sont des éléments de base centraux quant à l'enseignement qui se fonde sur les principes de l'approche communicative. Ces aspects fondamentaux seront traités séparément ci-dessous. Avant de faire cela, il est pourtant sensé de relever d'autres points généraux. Tout d'abord, entre autres Cuq et Gruca (2002 : 244–247) expliquent comment l'approche communicative a modifié les méthodes précédentes et traditionnelles en prenant de plus en plus en considération les situations de communication orales liées plutôt à la vie quotidienne qu'aux contextes purement scolaires ou scientifiques. Cette idée liée fortement à la notion d'authenticité est partagée par Larsson Ringqvist et Sundberg (2013 : 52–53), qui constatent qu'il serait nécessaire d'amener des traits d'une conversation ordinaire aussi en classe de langue. Cela pourrait diversifier le développement de la compétence communicative de l'élève, quoique les conversations didactiques ayant des buts planifiés en avance soient toujours un peu moins spontanées que les rencontres ordinaires. D'ailleurs, aussi bien le CECR que le nouveau plan d'enseignement des lycées en Finlande (LOPS 2015), qui ont tous les deux déjà fait l'objet d'une analyse dans l'introduction, soulignent que le but de l'enseignement des langues étrangères est de donner aux élèves la possibilité d'agir d'une manière langagière, culturelle et internationale dans des contextes variés en combinant des compétences assimilées non seulement à l'école mais aussi pendant le temps libre.

Par ailleurs, un des aspects les plus cruciaux quant à l'approche communicative est la nécessité de considérer la langue comme une unité holistique qui se compose d'éléments variés. Dans leur publication sur les points de départ didactiques de l'enseignement de langues, Harjanne et Tella (2008 : 744–747) affirment que les composantes langagières, cognitives, empiriques (ou liées aux expériences), contextuelles, et interactives ensemble font de l'apprentissage des langues étrangères un processus holistique. D'après ces mêmes chercheurs, il est aussi important de garder à l'esprit que,

contrairement à un malentendu courant, l'approche communicative ne s'associe pas seulement à la langue parlée et orale. Au contraire, les différentes composantes de la connaissance de langues nécessaires pour pouvoir communiquer (lire, écrire, écouter et parler) devraient être entraînées en même temps d'une manière aussi naturelle que possible. Cette façon de voir la langue comme unité complexe et holistique est soulignée aussi par Byram et Méndez García (2009 : 501) qui relèvent même les éléments socioculturels, stratégiques et psychologiques de la langue en parlant des activités opportunes pour les élèves.

Quant au troisième aspect central, il est important de mentionner la possibilité de l'élève de s'engager dans son propre apprentissage. Selon Savignon (2006 : 673), seul cet engagement de l'élève ou de l'étudiant en ce qui concerne la communication rend possible le progrès de la compétence communicative. Ainsi, il serait nécessaire d'identifier les besoins personnels des élèves en planifiant le contenu des cours de langue. Cette attention portée à l'élève et à ses exigences et objectifs communicatifs fait que sa responsabilité dans son propre apprentissage augmente aussi considérablement. L'élève étant l'acteur actif, le rôle de l'enseignant ressemble plutôt à celui d'un coopérateur qui propose des situations de communication stimulantes, assiste et donne du feed-back en temps réel. De cette manière, les travaux en groupes ou en binômes où les enseignants encouragent la conversation sont typiques dans une classe de langue qui suit les principes de l'approche communicative. (Harjanne et Tella 2008 : 745.) Quant à la question de l'engagement, la relation entre un engagement actif et le degré de motivation de l'élève ne peut pas être laissée sans attention. La définition selon laquelle un apprenant devient motivé s'il peut contrôler son propre apprentissage et a l'impression qu'il est lui-même principalement responsable des résultats aussi bien positifs que négatifs (Viau 2004 : 4) doit ainsi être gardée à l'esprit quand on planifie des activités convenables pour les apprenants de langues étrangères.

Comme il est possible de le noter, les différentes composantes et éléments fondamentaux de l'approche communicative sont au moins partiellement superposés. Quelques contradictions entre les théories des différents chercheurs et linguistes peuvent être trouvées, ce qui fait qu'une définition exacte n'existe pas. Dans la partie d'analyse, le degré communicatif des exercices oraux dans *Escalier 1* sera toutefois analysé dans le cadre des points suivants, qui sont au centre de l'approche communicative :

- la relation entre la vie scolaire et la vie extérieure à la classe
- la considération de la langue comme une unité étendue et holistique
- le rôle actif de l'élève et sa possibilité de s'engager dans son propre apprentissage
- la compétence communicative
- l'apprentissage par des tâches comme méthode d'enseignement
- (l'authenticité)

Ces trois derniers éléments, constituant les plus importants de l'approche communicative, seront définis encore plus précisément dans ce qui suit. Même si l'authenticité fait sûrement partie de l'approche communicative de façon essentielle, elle sera traitée dans un chapitre complètement séparé. Cela est dû, en premier lieu, au fait que l'authenticité peut être considérée comme un point de départ ou un but qui dirige tout l'enseignement des langues d'aujourd'hui, ce qui explique son importance pour la présente étude. De plus, les questions de recherche de ce mémoire de master indiquent que les exercices oraux seront analysés selon une perspective qui inclut aussi bien les principes communicatifs que les exigences d'authenticité, d'où la nécessité de traiter aussi la notion d'authenticité dans toute sa complexité et d'une manière exhaustive dans une section indépendante.

2.1.1 La compétence communicative

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, le progrès diversifié de la compétence communicative de l'élève est un des principaux objectifs de l'enseignement des langues. En ce qui concerne la notion de *compétence communicative* (ou de communication), la théorie de Canale et Swain, publiée déjà en 1980, sert de base à plusieurs modèles plus récents. Selon le travail de ces deux chercheurs (1980 : 28–31), les trois principales compétences établissant cette intégralité communicative sont les compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique. La compétence grammaticale consiste en des aspects linguistiques liés surtout à la syntaxe, la morphologie, la phonologie et la sémantique. Le savoir des règles lexicales et grammaticales est essentiel pour pouvoir s'exprimer d'une manière précise. Quant à la compétence sociolinguistique, il s'agit des règles socioculturelles et de discours, les premières définissant par exemple quels registres, sujets ou normes de communication sont appropriés dans des contextes particuliers. Même si certains chercheurs qui ont utilisé le modèle de Canale de Swain considèrent les règles

de discours (traitant les questions de cohérence et de cohésion et la relation entre les expressions et leur fonction) comme une compétence complètement séparée (v. par exemple Byram et Méndez García 2009 : 499), nous interprétons que ces règles de discours font, selon la théorie originale, plutôt partie de l'ensemble sociolinguistique. Enfin, les stratégies aussi bien verbales que non-verbales utilisées pour compenser des problèmes de communication sont les éléments inclus dans la compétence stratégique.

Malgré la clarté et le caractère bien reconnu du modèle de Canale et Swain, nous utilisons également un modèle plus récent pour définir la compétence communicative et plus tard aussi pour évaluer dans quelle mesure les exercices oraux dans *Escalier I* aident à renforcer cette compétence. Quatre composantes fondamentales (ressemblant beaucoup à celles de la théorie de base analysée ci-dessus) sont présentées par Cuq et Gruca (2002 : 245–246), qui expliquent que « savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue [...] », mais qu'il est essentiel de « [...] savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication [...] et en fonction de l'intention de communication [...] ». Tout d'abord, la composante linguistique concerne entre autres les structures grammaticales et le vocabulaire, tandis que la composante sociolinguistique traite l'utilisation appropriée des formes linguistiques dans des contextes variés. Selon le modèle de Cuq et Gruca, la troisième composante dite discursive est un élément séparé qui assure la cohérence et la cohésion de la discussion. Finalement, les phénomènes et les stratégies de compensation (exercés sur les aspects linguistiques ou sociolinguistiques) forment la composante stratégique. Pour conclure, on peut noter que la notion de compétence communicative prend en considération les différents facteurs de l'apprentissage des langues d'une façon assez exhaustive.

2.1.2 L'apprentissage par des tâches

Selon Branden (2006 : 1), l'apprentissage et l'enseignement par des tâches, phénomène globalement reconnu aujourd'hui, a attiré l'attention des chercheurs et des professeurs de langues déjà pendant quelques décennies. Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, cette méthode pédagogique est liée à l'approche communicative d'une manière étroite. Le but de cette section est, en premier lieu, de clarifier la différence entre un exercice et une tâche. Par la suite, seront traitées plus en détail les questions méthodologiques de l'apprentissage par des tâches en faisant attention à la possibilité d'en tirer profit en classe de langue.

En présentant la division entre un exercice et une tâche, Ellis (2003 : 3) nous rappelle que malgré quelques différences d'accentuation, la fonction de ces deux est, tout simplement, de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ce même chercheur explique également la distinction entre les activités fondées principalement (mais pas uniquement) sur le sens (tâches) et les activités qui se concentrent plutôt sur la forme (exercices). Par conséquent, les tâches exigent la considération des participants (des élèves dans un contexte scolaire) comme de vrais utilisateurs de langues qui exercent dans la classe des compétences et des processus communicatifs typiques aussi dans la vie quotidienne et qui voient la langue en question comme un outil pragmatique pour atteindre cet objectif. De plus, les tâches impliquent des compétences cognitives telles que le classement ou l'évaluation de l'information et ont toujours un résultat communicatif désirable dont la réalisation indique que la tâche a été complétée d'une manière satisfaisante. Quant aux exercices, ils signifient des activités où les formes langagières jouent le rôle le plus important, de sorte que les élèves sont plutôt des apprenants que de vrais utilisateurs de langue spontanés. (Ellis 2003 : 3–10.)

Ainsi, une activité dont le but serait par exemple de réserver des billets d'avion et un logement pour les vacances peut être classifiée comme une tâche tandis qu'une activité qui demande à l'élève de compléter les formes manquantes des verbes irréguliers dans un tableau fait plutôt partie des exercices. Il faut se souvenir que cette distinction est au moins partiellement forcée et que, dans cette étude, le mot exercice est utilisé comme un hyperonyme qui englobe aussi les exercices ayant des traits d'une tâche (v. surtout la catégorie 5 des exercices oraux dans le chapitre 4.2.2.5).

Quant aux aspects méthodologiques, le contenu central est présenté entre autres par Branden (2006 : 3–10), qui signale que l'apprentissage par des tâches se concentre sur le vrai usage de la langue, sur ce qui peut être fait concrètement avec une langue étrangère. Il note également que cette méthode pédagogique ne s'intéresse pas tellement aux formes ou aux règles de grammaire mais se base plutôt sur les activités (même projets) holistiques et communicatives qui doivent avoir non seulement une fonction réelle mais un lien fort avec la vie extérieure à la classe.⁴ Cette idée est partagée par Nunan (2004 : 1) qui ajoute encore que les expériences personnelles de l'élève et sa possibilité d'évaluer aussi bien l'utilisation de la langue que le processus d'apprentissage en soi doivent être prises en considération.

⁴ Ce concept fait référence à la notion d'authenticité traitée dans le chapitre suivant.

Il est aussi intéressant de noter que l'apprentissage ou l'enseignement par des tâches est souvent vu comme contraire aux méthodes traditionnelles qui soulignent le rôle trop dominant de l'enseignant (Branden 2006 : 10). Ellis (2003 : 253) présente également, sous forme d'un tableau, les différences principales entre la pédagogie traditionnelle fondée sur les formes langagières et l'apprentissage par des tâches. Ce modèle explique que l'apprentissage par des tâches offre à l'élève la possibilité de participer au choix des thèmes traités dans les cours et de poser des questions référentielles dont les réponses ne sont pas déterminées en avance par l'enseignant. De plus, les modes d'action, en ce qui concerne par exemple la prise de parole entre les élèves, ressemblent aux principes typiques des discussions quotidiennes et la langue est utilisée pour des fonctions variées comme par exemple pour demander des informations ou argumenter. Le contenu et le sens de l'usage de la langue sont au centre à tout moment quand la tâche est réalisée en classe.

2.2 La notion d'authenticité dans l'apprentissage des langues

L'emploi des textes authentiques détachés de leur contexte original a été pratiqué dans l'apprentissage de langues déjà pendant des siècles, mais c'est surtout l'approche communicative qui a commencé à souligner l'importance de l'interaction authentique dans son ensemble (Mishan 2003 : 10). Malgré la mise en valeur de cette notion à la mode, Bärlund (2010) affirme que ce terme est souvent utilisé sans réfléchir à son contenu réel et que même les professeurs de langues ont du mal à saisir de quoi il s'agit en pratique. Ce chapitre essaye, premièrement, de mettre en avant le caractère plutôt vaste et ambigu de la notion d'authenticité en donnant différentes significations ou définitions possibles. Deuxièmement, seront expliquées les raisons pour lesquelles il serait essentiel d'inclure des principes d'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères.

2.2.1 Définir l'authenticité

En essayant de donner les critères d'un texte authentique, Mishan (2003 : 11–15) constate que la fidélité du texte à sa provenance physique, sa fonction communicative originale et son contexte culturel jouent un rôle important. Cela veut dire qu'un texte authentique doit, en principe, être écrit avec une intention réelle liée à la transmission d'information pour un contexte autre que purement éducatif. De plus, Bärlund (2010) explique que le fait que le matériel soit produit par un locuteur natif améliore son authenticité langagière.

Selon ce point de vue, peut-être le plus traditionnel de l'authenticité, un texte ou un autre matériel qui provient directement de sa réalité originale est le meilleur exemple d'un exercice de langue authentique, mais Nyman (2015 : 41) ajoute que le niveau d'authenticité d'un exercice augmente remarquablement quand l'activité et son contenu ont un lien étroit avec les intérêts personnels et les expériences précédentes de l'élève. Cela renvoie au concept d'apprentissage authentique (v. par exemple Bärlund 2010) où la motivation interne construit un aspect central. Nyman (2015 : 41) rappelle également que la propre action et activité de l'élève est en contact avec la notion d'authenticité car l'action ou bien le processus d'apprentissage devient plus authentique si l'élève a l'impression que les activités en classe de langue étrangère lui sont personnellement pertinentes et qu'il a le droit d'influencer et d'évaluer sa propre action d'une façon active (à comparer avec l'idée semblable de l'approche communicative dans le chapitre 2.1).

Finalement, la notion d'authenticité peut être définie à partir de l'usage de la langue et de l'interaction en classe. Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, Larsson Ringqvist et Sundberg (2013 : 52–53) relèvent qu'il serait nécessaire d'amener des traits des conversations ordinaires spontanées de la vie quotidienne aussi en classe de langue. Par conséquent, l'authenticité se développe à l'aide de l'interaction entre l'activité et l'élève en accordant de l'importance aux actes concrets faits à partir du matériel en question, ce qui explique l'utilisation des tâches dans les cours de langue qui visent à imiter des situations de communication réelles (Mishan 2003 : 15–16). Compennolle et McGregor (2016 : 5) résument ce côté de l'authenticité en notant que la capacité des apprenants à faire le lien entre les formes ou les modèles appris et leur importance fonctionnelle et socioculturelle (autrement dit, voir l'utilité concrète de ce qui se passe dans la classe) est crucial pour que l'authenticité se développe dans le contexte de l'apprentissage des langues.

Parfois même le degré d'authenticité de l'enseignant et de son action est analysé en traitant les différentes définitions de la notion d'authenticité (v. par exemple Nyman 2015 : 41–44), mais nous avons décidé de laisser de côté cet aspect moins utile pour la réalisation de la présente étude. Dans la partie d'analyse, le degré d'authenticité des exercices oraux dans *Escalier I* sera donc analysé surtout dans le cadre des points suivants :

- la nature du matériel quant à sa provenance et sa fonction communicative originale
- l'importance des exercices et du processus d'apprentissage quant aux intérêts personnels de l'élève et sa possibilité d'influencer et d'évaluer son propre travail
- les traits communs entre l'usage de la langue en classe et les conversations ordinaires non didactiques

2.2.2 L'importance de l'authenticité

En plus de la démonstration du caractère vaste de l'authenticité, il est sensé de relever pourquoi elle devrait former une partie essentielle de l'enseignement des langues étrangères. L'importance des documents authentiques pour l'apprenant, aussi bien en ce qui concerne l'acquisition des compétences visées que le processus d'apprentissage, a été révélée déjà il y a quelques décennies par Holec (1990 : 66–73), qui présente des justifications de l'utilisation du matériel authentique. Ce chercheur mentionne, entre autres, que les documents authentiques présentent la langue dans sa fonction réelle et offrent ainsi des capacités à agir langagièrement dans des situations de communication et souligne aussi que ces documents sont « [...] par excellence, des supports reproduisant des conditions réelles de compréhension ». Selon Holec (1990 : 71–72), le matériel authentique est utilisable même avec des débutants, seulement si les activités ou les tâches réalisées sur ceux-ci sont suffisamment simples.

D'après Mishan (2003 : 41–42), les bénéfices de l'authenticité, démontrés largement à l'aide de la recherche, sont nombreux. Elle constate que les documents authentiques représentent un contenu langagier riche et varié et prennent aussi souvent en considération les aspects visuels et auditifs, stimulant ainsi le cerveau d'une façon diversifiée et ayant un effet sur les facteurs affectifs du processus d'apprentissage des langues. Finalement, ce même chercheur exprime que les activités qui se basent sur l'authenticité correspondent bien à l'idée de la langue comme unité holistique, un des aspects centraux lié à l'approche communicative.

D'ailleurs, l'authenticité a un rôle important lié à la motivation des élèves et à l'ambiance de travail en classe. L'utilisation d'un texte ou d'un autre matériel authentique offre notamment à l'enseignant la possibilité d'adapter son enseignement au niveau approprié selon les compétences du groupe d'élèves ainsi que d'approfondir les thèmes déjà traités et d'éviter l'information démodée ou vieillie qu'on trouve parfois dans les manuels. Il est aussi essentiel de garder à l'esprit que l'aspiration à l'authenticité facilite

l'enseignement des aspects culturels car le matériel authentique représente la langue et la culture en question dans son contexte original, ce qui peut éveiller des sentiments d'intérêt. (Nyman 2015 : 44–45.) En ce qui concerne le français en particulier, Nyman (2015 : 45) explique que la langue quotidienne des locuteurs natifs, pleine de variation, se distingue considérablement des formes normatives et standards enseignées dans les manuels. Pour cette raison, les supports authentiques pourraient offrir des exemples de l'usage réel de la langue et encourager ainsi les élèves à utiliser leurs compétences linguistiques d'une manière courageuse.

2.3 Traits particuliers dans l'enseignement du FLE

Cette partie théorique sera terminée par une brève présentation de quelques aspects importants concernant le terme FLE. Comme l'explique Cuq, qui parle de la discipline vaste de la didactique des langues (1996 : 35–38), le FLE peut être classé soit dans l'ensemble de la didactique du français (l'autre élément étant le français langue maternelle) soit dans la catégorie de la didactique des langues étrangères en général. Il est important de noter que malgré plusieurs interprétations possibles et le fait que celles-ci soient parfois analysées simultanément, la didactique du FLE est souvent divisée en deux sous-ensembles qui sont le FLE proprement dit et le français langue seconde (FLS). Spaëth (2014 : 44) met également en avant la particularité et la complexité de cette discipline quant à la relation entre les théories et la pratique et quant à la sensibilité aux changements aussi bien épistémologiques (scientifiques/intellectuels) que sociaux liés les uns aux autres. Dans ce mémoire de master, le terme FLE est utilisé pour illustrer principalement le FLE proprement dit, car la langue seconde des élèves finlandais est le plus souvent l'anglais ou le suédois et non pas le français.

Toutefois, le français est une des langues étrangères les plus étudiées dans les écoles européennes et c'est vraisemblablement aussi la raison pour laquelle plusieurs recherches ont été faites sur le sujet pendant les dernières décennies (Bardel et Lindqvist 2014 : 1). D'après Cuq et Cruca (2002 : 14), les potentiels apprenants de FLE font typiquement partie de deux groupes. Dans un premier temps, ces chercheurs mentionnent les jeunes scolarisés et les adultes volontaires qui ont soit un simple désir d'apprendre cette langue soit des besoins spécifiques concernant la langue et la culture française. Deuxièmement, le français est fréquemment étudié parmi des gens vivant dans des pays où le français joue aujourd'hui un rôle politique et/ou historique important.

Est-il possible de trouver des méthodes d'enseignement ou d'autres traits importants typiques précisément du français ? Quant aux questions didactiques ou méthodologiques, l'enseignement des langues étrangères est vu assez souvent comme un ensemble intégral dont les théories et les modes de travail conviennent, au moins en principe, à chaque langue. Dans leur cours sur la didactique du FLE, Cuq et Cruca (2002 : 197) soulignent que, d'une manière générale, « [...] apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue [...] ». Cela veut dire qu'il serait nécessaire de pouvoir faire un choix entre différentes structures grammaticales et expressions langagières apprises en classe et de les utiliser dans des actes de parole ou réalisations convenables.

Pourtant, en ce qui concerne les exercices de FLE en particulier, Armasar (2013 : 43–44) mentionne que surtout les dialogues qui exercent la bonne prononciation et aident à mémoriser certaines structures de base jouent un rôle important et que les débats qui donnent à l'élève la possibilité d'argumenter et d'exprimer ses propres opinions sur des thèmes actuels et personnellement pertinents développent les compétences de communication à des niveaux un peu plus avancés. En outre, ce chercheur (2013 : 41–42) met l'accent sur l'importance du CECR (v. chapitre 1.2) pour la classe de FLE (même si cet outil est applicable quasiment à n'importe quelle langue) en argumentant que le CECR peut rendre la communication internationale plus efficace. En plus de cela, Cuq (1996 : 65–67) discute le rôle de la variation dans l'enseignement du FLE (et FLS) et affirme qu'en plus de la norme commune, les professeurs de français devraient introduire, dès que possible, des variantes linguistiques liées aux différentes situations de communication, par exemple à l'aide du cinéma ou de la radio en abandonnant ainsi l'idée qu'il existerait un bon français monotone et strict sans aucune place pour la variation.

Comme nous l'avons vu, l'enseignement du FLE comprend, dans la plupart des cas, les principes courants de la didactique des langues étrangères en général. Cela veut dire que l'approche communicative et la notion d'authenticité, qui sont au centre de cette étude, sont des éléments primordiaux aussi dans les cours de FLE.

3. Corpus et méthodologie

Les contenus des manuels de langue française ont un effet central sur le travail des enseignants et sur leur façon d'enseigner. C'est pourquoi le manuel *Escalier 1*, édité par la maison d'édition Sanoma Pro, est utilisé comme corpus de ce mémoire de master. De plus, il existe deux raisons principales pour lesquelles notamment *Escalier 1*, prévu pour les deux premiers cours de français au lycée (niveau A1–A2 selon le CECR) et contenant 15 chapitres, a été choisi. Tout d'abord, ce manuel paru en 2017 est très récent et correspond au nouveau plan d'enseignement des lycées en Finlande (LOPS 2015) présenté déjà dans l'introduction. Ainsi, *Escalier 1* devrait au moins en principe produire des résultats intéressants concernant les exercices oraux et les aspects communicatifs et authentiques. Deuxièmement, la série de manuels de français *Voilà* est déjà largement analysée comme corpus dans plusieurs mémoires de master et de licence et il serait important de pouvoir présenter des analyses plus récentes en ce qui concerne l'enseignement du français et les manuels de langue en Finlande. D'ailleurs, la série *Voilà* semble être remplacée par *Escalier* petit à petit dans les lycées, ce qui fait que la série *Escalier* ne peut pas être laissée totalement sans analyse.

Quant à la méthodologie de ce mémoire, l'analyse aussi bien quantitative que qualitative se compose de plusieurs étapes différentes. Pour commencer, le nombre et le pourcentage d'exercices oraux dans *Escalier* seront comptés selon les critères présentés dans le chapitre 4.1. Puis, la catégorisation de ces exercices repérés, qui se base partiellement sur les anciens modèles de classement, sera faite en prenant en même temps en compte le fait que le classement créé doit être logique et systématique et répondre ainsi aux exigences scientifiques. Malgré le fait que quelques exercices pourraient, en principe, faire partie de plusieurs catégories, ils seront classés dans la catégorie avec laquelle ils ont le plus de traits communs évidents. Il faut noter que la présente étude se fonde sur les principes de l'approche phénoménologique (v. par exemple Syrjälä *et al.* 1994 : 156–158), selon laquelle l'analyse principale doit être faite sans risque d'interprétation exagérée. De plus, cette approche accentue la nécessité de terminer l'analyse par une discussion sur l'importance des résultats et des constatations identifiées, par une discussion qui est, dans ce cas, liée à l'enseignement des langues et spécialement du français en Finlande. L'outil analytique concret de cette étude est la spécification du contenu des catégories des exercices oraux et en particulier l'aspect communicatif et l'authenticité de ceux-ci. Cette analyse de contenu est fondée sur les principes

phénoménologiques. Qui plus est, c'est du point de vue phénoménologique que sera également étudiée, à la fin de la partie d'analyse, l'opinion de quelques élèves en ce qui concerne l'utilité de certains exercices.

Il est encore nécessaire de préciser la manière dont les réponses et les opinions des élèves ont été rassemblées. Après avoir analysé les exercices du manuel, nous avons choisi trois exercices, représentant chacun une catégorie différente, pour les tester avec deux groupes d'élèves. Ces exercices représentent les extrêmes et la moyenne quant à la manière dont ces différents types d'activités orales correspondent, selon une analyse se fondant sur notre cadre théorique, à l'aspiration à l'authenticité et aux principes proposés par l'approche communicative. Après la réalisation de ces exercices, il a été demandé aux élèves de répondre à un questionnaire qui se base sur une série de cinq affirmations et qui est construit à l'aide d'une échelle de type Likert⁵. Les deux premières affirmations sont liées principalement aux aspects communicatifs, tandis que les deux suivantes essayent de démontrer des opinions sur l'authenticité. La dernière affirmation est plus vaste et exige aussi une réponse ouverte pour pouvoir justifier l'opinion de l'élève sur l'utilité générale de tel ou tel exercice. Il est important de noter que le questionnaire est en finnois pour que les réponses restent aussi véridiques que possible, sans que par exemple les problèmes de compréhension liés à la langue étrangère aient une influence sur les résultats. Ce questionnaire est reproduit intégralement en annexe.

⁵ L'échelle choisie et le questionnaire seront présentés plus en détail dans le chapitre 4.4 avant de traiter les opinions des élèves. Pour avoir plus d'informations sur l'échelle Likert, v. par exemple les sites suivants : <https://entreprisescanada.ca/fr/planification/etudes-de-marche-et-statistiques/effectuer-une-etude-de-marche/genres-de-questions-denquete/> et <https://fr.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>.

4. Analyse

Comme nous l'avons signalé auparavant, cette partie d'analyse est divisée en quatre parties traitant chaque question de recherche séparément. En premier lieu, les chapitres sur la proportion et la catégorisation des exercices oraux répondront aux deux premières questions. Par la suite, l'attention sera consacrée à la troisième question à l'aide de l'analyse du caractère communicatif et du degré d'authenticité des exercices oraux dans *Escalier 1* réalisée catégorie par catégorie. L'étude des opinions des élèves quant à l'utilité de certains exercices de différentes catégories (dernière question de recherche) terminera la partie d'analyse.

4.1 Proportion d'exercices oraux

Pour pouvoir compter le nombre et le pourcentage d'exercices oraux dans *Escalier 1*, il est d'abord essentiel de définir strictement quel type d'exercices peuvent faire partie de cette catégorie. Dans ce mémoire, seuls les exercices complètement oraux sont considérés comme tels. Cela veut dire que les exercices ayant par exemple une partie *c* dont le but est de lire à voix haute les phrases produites antérieurement à l'écrit ne seront pas pris en compte dans l'analyse. De plus, les exercices oraux analysés doivent être destinés à l'entraînement de l'oral dès le début sans que l'enseignant change considérablement la structure de l'exercice. Le dernier critère est lié au besoin d'une production orale personnelle de l'élève. Ainsi, par exemple les exercices d'écoute ne sont pas considérés comme oraux dans ce contexte, même s'ils entraînent certainement la compréhension de la langue orale et parlée.

Au total, les 15 chapitres du manuel *Escalier 1* contiennent 327 exercices différents, ce qui veut dire qu'un chapitre en comprend en moyenne 22. Selon les critères présentés ci-dessus, le nombre total d'exercices oraux est de 47, ce qui équivaut à la quantité de 14.4 % de tous les exercices du manuel. Il est important de remarquer que le nombre d'exercices oraux varie considérablement (de un jusqu'à cinq ou six) selon le chapitre. Les chapitres traitant en particulier des thèmes liés à la nourriture, à la cuisine ou aux passe-temps en contiennent beaucoup, ce qui peut s'expliquer par les principes de l'apprentissage par des tâches (v. chapitre 2.1.2) selon lesquels il est assez facile de simuler ou d'imiter par exemple des situations au restaurant aussi en classe de langue.

Il est facile de noter que, malgré l'accentuation internationale d'aspects communicatifs dans l'enseignement des langues étrangères, le nombre d'exercices oraux de 14.4 % dans *Escalier 1* est assez petit. Par exemple Aro (2013 : 6–7) constate que le rôle de la langue parlée est devenu de plus en plus grand quant aux objectifs d'apprentissage. Pour cette raison, il est intéressant de réfléchir aux raisons pour lesquelles même les manuels d'aujourd'hui semblent se fonder sur des exercices plutôt structuraux et grammaticaux que communicatifs et dynamiques.

4.2 Catégorisation des exercices oraux

Dans ce chapitre, les 47 exercices oraux identifiés dans le manuel en question seront divisés dans des catégories distinctes selon leur contenu et selon le type d'activités qu'ils demandent des élèves. Avant de faire cela, nous présenterons toutefois quelques modèles déjà existants quant au classement des exercices oraux de langues étrangères. Ces trois modèles choisis ont fonctionné au moins partiellement comme inspiration pour la catégorisation que nous avons créée.

4.2.1 Anciens modèles de classement

Malheureusement, il n'existe pas beaucoup de modèles de classement d'exercices oraux qui seraient entièrement utilisables dans le contexte de la présente étude. Cela peut être expliqué par le fait que la série *Escalier* semble avoir un style assez unique dont l'idée est de répéter les mêmes types d'exercices dans chaque livre de la série. Néanmoins, par exemple Hok (1964 : 222–226) a présenté, il y a déjà plusieurs décennies, un modèle de classement qui démontre comment les exercices oraux peuvent être regroupés selon leur type et leur forme. Il explique que même si le nombre des différents exercices est, au moins en principe, illimité, il existe cinq types habituels d'exercices oraux, à savoir la répétition, la substitution, la transformation, la pyramide et la combinaison de ces quatre mentionnés avant. En ce qui concerne la forme ou bien la mise en pratique de ces types d'exercices, ce chercheur mentionne le dialogue, le jeu, la pièce/le théâtre, la conversation qui se base sur un certain matériel de soutien et finalement la répétition sous forme de « drill »⁶. Malgré le fait que ce modèle ait déjà été créé dans les années 60, il peut encore

⁶ Mot anglais qui réfère à un exercice se basant sur la répétition des mêmes formes.

être utilisé aujourd'hui pour comprendre la structure variée des exercices utilisables dans une classe de langue.

Une manière plus récente de classer les exercices de langue est présentée par Armasar (2013 : 41–48). L'avantage de ce modèle est que cette classification se concentre précisément sur les exercices de FLE en les divisant en trois groupes distincts : traditionnels, structuraux et modernes. Les exercices traditionnels se basent le plus souvent sur l'apprentissage de la grammaire et sont pratiques surtout dans les examens et dans les contrôles, tandis que les exercices structuraux forment un groupe extrêmement varié qui contient des exercices mécaniques (comme la répétition et la substitution) et prennent en compte aussi l'aspect oral. Le dernier groupe contenant des exercices modernes correspond aux exigences d'aujourd'hui, en mettant l'accent sur les aspects communicatifs et sur les situations d'apprentissage collectif. Malgré ces avantages, la structure de la théorie d'Armasar doit être questionnée. L'illogisme et le manque de congruence des notions de traditionnel, structural et moderne laisse place à quelques contradictions. De plus, il est essentiel de noter que ce modèle ne traite pas uniquement les entraînements oraux.

Le modèle de classement le plus profitable pour cette étude vient peut-être du matériel d'enseignement nommé *Typical speaking tasks*⁷, fait par le conseil d'État britannique. Même si cette division ou liste concerne principalement l'enseignement de l'anglais langue maternelle ou étrangère, elle est pertinente aussi dans notre contexte surtout grâce à son caractère concret. Selon ce classement, les activités orales les plus typiques sont les suivantes : parler de soi-même, décrire une photo ou un dessin, discuter sur un certain thème, compléter des informations manquantes, raconter une histoire ou une anecdote personnelle et préparer une présentation orale. Il est évident que les deux derniers types d'exercices qui se fondent sur la capacité de produire des phrases assez complexes ne conviennent pas vraiment aux débutants, ce qui est causé principalement par le manque de vocabulaire. Par conséquent, on peut supposer que le manuel *Escalier 1* ne contient pas beaucoup d'exercices de ce genre exigeant la maîtrise d'un vocabulaire très développé et vaste.

Malgré les nombreux mérites de ces trois modèles de classement, il reste quelques contradictions et incertitudes liées surtout à la période où le modèle a été fait (Hok), à l'insuffisance du systématisme (Armasar) et au faible niveau scientifique (conseil

⁷ <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/speaking-exams/typical-speaking-tasks>.

d'État britannique). Pour cette raison, nous avons décidé d'élaborer nous-même une catégorisation convenable précisément pour *Escalier 1*.

4.2.2 Proportion de différentes catégories d'exercices oraux

Dans cette section, nous présenterons notre classement divisé en six parties différentes. Toutes les catégories seront illustrées à l'aide d'un exemple provenant directement d'*Escalier 1*. Le tableau ci-dessous présente les noms des catégories et clarifie dans quelle mesure ces catégories se distinguent par le nombre d'exercices.

Tableau 2. Catégorisation des exercices oraux dans *Escalier 1*.

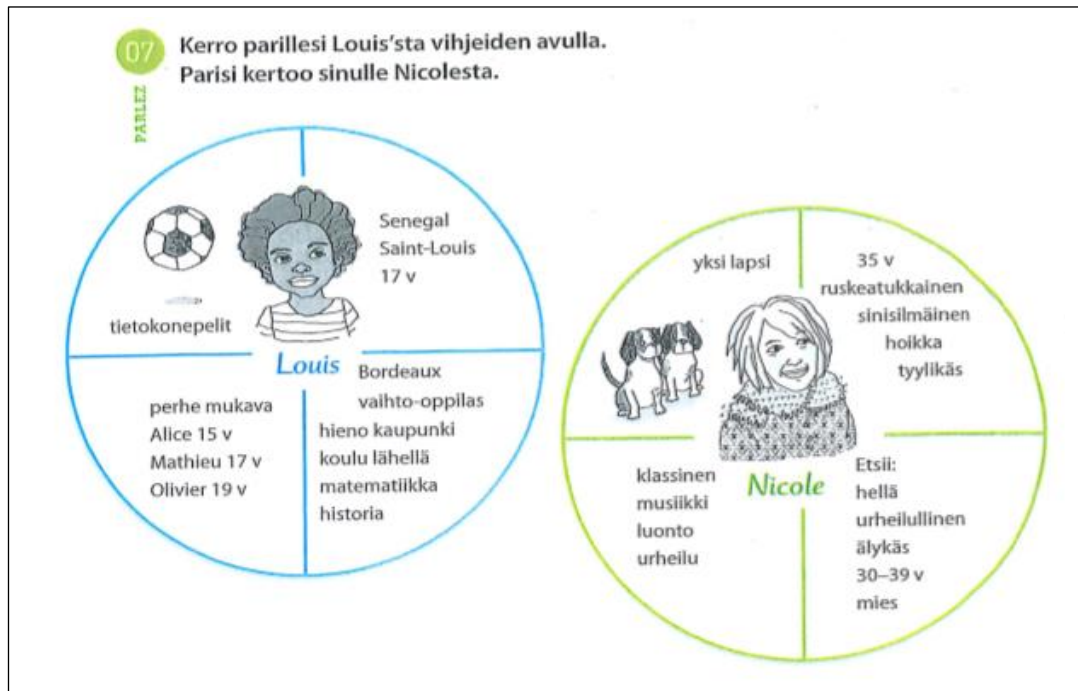
Catégorie	Nombre d'exercices	Pourcentage de tous les exercices oraux
1 Narration libre à l'aide d'une image ou d'un autre modèle	12	25,5
2 Composition de phrases à partir de mots ou de groupes de mots	4	8,5
3 Conversation créée étape par étape	10	21,3
4 Combinaison question + réponse	10	21,3
5 Simulation / imitation de petites tâches ou de situations d'interaction	5	10,6
6 Autres (ne faisant pas partie des catégories précédentes)	6	12,8
Total	47	100

4.2.2.1 Narration libre à l'aide d'une image ou d'un autre modèle

La première catégorie contient des exercices dont le but est de parler librement à l'aide d'images, de modèles de texte ou de leur combinaison. L'essentiel est de laisser l'élève ou l'étudiant produire sa propre narration avec ses propres mots et phrases. Même si les exercices de ce type sont le plus souvent liés à la répétition des chapitres du manuel, les instructions sont seulement directives, ce qui laisse de la place à la créativité de l'élève.

Un exercice faisant partie de la catégorie 1 peut être trouvé dans presque chaque chapitre du manuel, leur nombre total étant de 12, ce qui correspond à 25.5 % de tous les exercices oraux. Cela veut dire que la première catégorie est la plus grande parmi toutes les catégories. Prenons un exemple :

Figure 1. Exemple d'un exercice de la catégorie 1, page 50.



Dans cet exercice, la tâche de l'élève est de décrire, avec son partenaire, deux personnes imaginaires en présentant des informations sur leur âge, apparence, famille, caractère et passe-temps favoris. Les renseignements donnés consistent en des images et en de petits bouts de texte écrits en finnois qui peuvent être utilisés de n'importe quelle manière et dans n'importe quel ordre. Ainsi, l'élève a la possibilité de choisir lui-même les phrases construites en faisant en même temps attention à ce que son partenaire raconte. Cet exercice assez simple et ordinaire représente un exemple de base quant à la première catégorie.

4.2.2.2 Composition de phrases à partir de mots ou de groupes de mots

Les exercices dont l'objectif est de composer soit à l'écrit soit à l'oral des phrases complètes et logiques à partir d'encadrés situés l'un après l'autre sont typiques de toute la série de livres *Escalier*. Dans cette étude, la catégorie en question comporte néanmoins

seulement quatre exercices oraux qui se ressemblent beaucoup. Le but de tous ces exercices est notamment de choisir un mot ou groupe de mots de chaque encadré et de les décliner ou bien de les conjuguer pour former des phrases complètes. Avec quatre exercices seulement, la catégorie 2 est la plus petite et comprend 8.5 % de tous les exercices oraux. Voyons maintenant un exemple :

Figure 2. Exemple d'un exercice de la catégorie 2, page 41.

15 Tee lauseita yhdistelemällä laatikoiden sanoja.
Malli Nous étudions à Toulouse.

PARLEZ

Marie et Daniel	être	de France
Tu	avoir	en Suisse
Je	venir	professeurs
Nous	habiter	à Toulouse
Louise	travailler	de Genève
Elles	parler	détective
Il	étudier	15 ans
Vous		belge
Ils		un restaurant à Cannes
		(l')allemand
		(l')anglais

Muista verbin taivutus!

Ici, l'objectif est de composer des phrases complètes à l'aide de trois encadrés en choisissant un mot ou groupe de mots de chaque encadré. Le premier encadré situé à gauche contient des prénoms et des pronoms personnels fonctionnant comme sujet dans les phrases, tandis que le dernier à droite consiste en des mots divers qui décrivent par exemple le lieu, l'âge ou la nationalité, fonctionnant ainsi entre autres comme attribut ou comme complément circonstanciel. L'encadré situé au milieu comprend les verbes nécessaires pour pouvoir former des phrases logiques. Dans cet exercice, l'élève doit prendre en compte surtout la conjugaison correcte du verbe utilisé.

4.2.2.3 Conversation créée étape par étape



La catégorie numéro 3 est composée de 10 exercices (21.3 %). Les exercices faisant partie de ce groupe sont bien faciles à identifier grâce aux flèches qui montrent dans quel ordre les différents éléments nécessaires pour pouvoir créer une conversation complète sont

supposés apparaître. La fonction de ces exercices est ainsi de construire deux par deux ou dans de petits groupes des dialogues à l'aide des consignes assez strictes dans un ordre donné à l'avance. Parfois les répliques sont présentées minutieusement (même mot par mot) et l'exercice se base presque complètement sur la traduction finnois-français des répliques, tandis que dans quelques cas les phrases doivent être composées à partir de conseils courts seulement. Il est clair que cette dernière alternative laisse plus de place aux idées spontanées. Illustrons cela avec quelques exemples :

Figure 3. Deux exemples des exercices de la catégorie 3, pages 67 et 196.

06 Keskustele parisi kanssa.

PARLEZ

1 Päivää, rouva.	→	2 Päivää, neiti.
3 Kaksi lippua, kiitos. Paljonko se maksaa?	→	4 Se maksaa kaksi euroa 80 senttiä.
5 Tässä viisi euroa.	→	6 Annan teille liput ja vaihtorahat.
7 Kiitoksia paljon.	→	8 Hyvää päivän jatkoa, neiti.
9 Samoin teille!	→	

● **Vaihtakaa rooleja ja käykää keskustelu läpi uudestaan. Muunnelkaa lihavoituja kohtia.**

07 Käy keskustelu parisi kanssa.

PARLEZ

Toinen on vaatekaupan myyjä, toinen asiakas.

Asiakas		Myyjä
1 tervehtii myyjää	→	2 vastaa tervehdykseen ja tiedustelee, voiko auttaa
3 etsii takkia / kenkiä / laukua	→	4 esittelee uutta mallia
5 haluaa sovittaa	→	6 näyttää sovituskopit
7 pyytää toista kokoa	→	8 tuo uuden koon ja kehuu vaatetta
9 tiedustelee hintaa	→	10 kertoo hinnan
11 päättää ottaa vaatteen, antaa rahat	→	12 ottaa rahat, antaa vaihtorahat
13 hyvästelee	→	14 hyvästelee

Dans ces deux exercices, les élèves utilisent des consignes courtes en finnois pour produire des conversations logiques. Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, les flèches et les numéros indiquent l'ordre des éléments nécessaires. Dans le premier exemple situé plus haut, il s'agit d'une vente de billets qui se passe à partir d'une traduction directe finnois-français, tandis que dans le deuxième exercice, où l'objectif est d'imiter un dialogue de base ayant lieu dans un magasin de vêtements, seuls les contenus principaux des répliques sont donnés à l'avance. De cette manière, les différents exemples de la catégorie 3 peuvent se distinguer légèrement quant au caractère communicatif et à l'authenticité des exercices.

4.2.2.4 Combinaison question + réponse

Quant à la proportion dans les différentes catégories, la quatrième est exactement aussi grande que la précédente, ce qui veut dire qu'elle contient 10 exercices. La tâche des élèves est, avec ces exercices et en binôme, de poser des questions sur un certain thème et de répondre à tour de rôle. Par exemple les questions ou interrogations dites *totales* (v. par exemple Delatour *et al.* 2004 : 180) exigeant des réponses « oui » ou « non » et complétées après par d'autres éléments sont typiques de cette catégorie numéro 4. Les phrases produites à l'oral peuvent se ressembler beaucoup car l'idée est le plus souvent d'entraîner des structures bien précises d'une manière plutôt répétitive. Les exercices qui ont les traits d'une interview et dans lesquels les questions sont données à l'avance soit en français soit en finnois sont également considérés comme une partie essentielle de cette catégorie. Voici un exemple de ce type :

Figure 4. Exemple d'un exercice de la catégorie 4, page 149.

I4 Parisi kysyy sinulta, mitä vaatteita hän tarvitsee matkalla.
Vaihtakaa vuoroa.

PARLEZ **Malli** Est-ce que j'ai besoin d'une robe ?
– Non, tu n'as pas besoin d'une robe. Mais tu as besoin d'une jupe.

un pantalon	un short	un foulard	une chemise	des bottes
une jupe	une casquette	un manteau	une robe	un bonnet
un sweat à capuche	un top	un pull	un sweat-shirt	un T-shirt
un maillot de bain	un jean	des chaussures	une veste	des baskets

Dans ce cas, il s'agit d'entraîner la construction *avoir besoin de*, très typique en français parlé. En même temps, l'exercice en question fait réviser le vocabulaire lié aux vêtements, déjà appris dans les chapitres précédents du manuel. Cet exercice réalisé en binôme est fondé sur la répétition de la construction *avoir besoin de* sous forme d'interrogation de sorte que les élèves posent presque les mêmes questions (en changeant seulement le dernier mot lié aux vêtements) et y répondent à tour de rôle. Les réponses consistent en oui ou non, complétés ensuite encore une fois par la construction *avoir besoin de* dans des phrases négatives et déclaratives du même type. Puis, ce dialogue ou cette combinaison question + réponse se reproduit de la même façon.

4.2.2.5 Simulation / imitation de petites tâches ou de situations d'interaction

Cette catégorie se compose d'exercices dont le résultat est une imitation des situations qui pourraient se passer aussi dans la vie quotidienne à l'extérieur de la classe et du milieu purement scolaire. Les élèves doivent donc faire un peu de théâtre et simuler des situations d'interaction assez ordinaires comme par exemple rédiger une liste d'achats, passer une commande au restaurant ou discuter du temps qu'il fait dehors. Le nombre d'exercices de ce type est seulement de cinq, ce qui équivaut à la quantité de 10.6 % et fait que seule la catégorie numéro 2 est moins importante que la catégorie 5 parmi toutes les catégories dans cette étude. Regardons maintenant un exemple :

Figure 5. Exemple d'un exercice de la catégorie 5, page 232.

08 PARLEZ Keskustele parisi kanssa ranskaksi tv-ohjelmien alkamisajoista.

Malli À quelle heure commence l'émission *Le gentleman célibataire* ?
– Elle commence à 18 heures 10.

le divertissement viihde
le magazine ajankohtaisohjelma

Programme Télé

LA UNE	La Deux	La Trois
17.35 Football Paris-Marseille Sport	17.30 Mots croisés Magazine	16.50 Le juste prix Divertissement
18.10 Le gentleman célibataire Divertissement	18.45 La zizanie Film	17.15 C'est notre histoire Magazine
19.15 La Ferme Célébrités Divertissement	19.50 De Gaulle : la dernière bataille Documentaire	18.10 Les Simpson Jeunesse
20.30 La Star Academy Divertissement	20.45 Loft Story Divertissement	18.50 Plus belle la vie Série
22.00 Journal Magazine	22.05 Reporters Magazine	19.30 Un dîner presque parfait Divertissement
22.25 New York, Unité Spéciale Série	23.15 Info 360 Magazine	20.50 Fort Boyard Divertissement
23.15 Au bas de l'échelle Téléfilm		22.05 Journal Magazine
		22.45 La folie des années 70 Documentaire

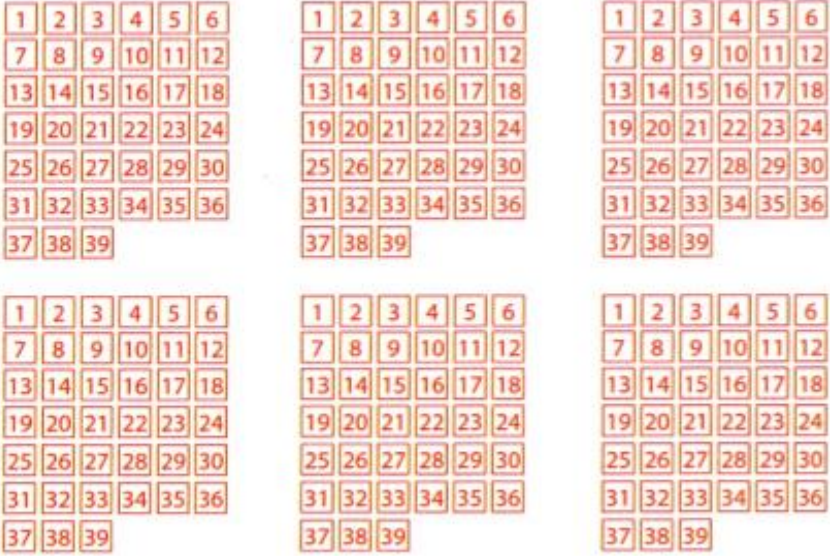
Cette fois, l'exercice est lié au temps libre et même aux aspects culturels car il s'agit de discuter des émissions télévisées et de leurs heures de début. Même si cet exercice se compose principalement de questions et réponses simples révisant les heures, une situation de discussion identique pourrait avoir lieu facilement aussi dans la vie quotidienne. De plus, le matériel visuel donné est, en pratique, authentique (quoique raccourci et peut-être un peu modifié pour ce contexte particulier) grâce aux chaînes et programmes qui existent vraiment à la télévision française. Il faut noter qu'un petit vocabulaire est donné à élève pour qu'il puisse mieux comprendre le contenu des informations présentées.

4.2.2.6 Autres (ne faisant pas partie des catégories précédentes)

La dernière catégorie comporte le reste des exercices oraux d'*Escalier 1* qui sont impossibles à classer explicitement dans les catégories présentées ci-dessus. Ces six exercices (12.8 %) comprennent par exemple un jeu de numéros, une devinette, une narration portant sur ce qui intéresse l'apprenant et une lecture des dates à haute voix. Voici néanmoins un exemple qui représente la dernière catégorie :

Figure 6. Exemple d'un exercice de la catégorie 6, page 36.

08 Pelaa parisi kanssa lottoa. Rastita seitsemän numeroa.
Parisi laatii oikean rivin ja lukee sen ranskaksi.
Tarkistakaa ja vaihtakaa vuoroa.



1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39			

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39			

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39			

Comme nous pouvons le voir, cet exemple est un jeu de numéros, notamment un loto qui se joue en binôme. L'idée est simple : l'élève doit cocher sept numéros et les lire ensuite à haute voix pour son partenaire dont la tâche est de les entendre correctement. Même si cet exercice est oral, il ne satisfait pas aux exigences des catégories analysées ci-dessus, ce qui s'explique surtout par son caractère monotone et par le manque de conversation réelle et de phrases complètes.

4.3 Caractère communicatif et authenticité des différents types d'exercices oraux

Dans ce qui suit, sera faite l'analyse du degré de communication et d'authenticité des 47 exercices oraux dans *Escalier I*, en comparant la relation entre le contenu de ces exercices et les principes et définitions présentés dans la partie théorique. Cette analyse sera réalisée systématiquement catégorie par catégorie de sorte que, en premier lieu, seront relevés quelques aspects généraux quant au caractère communicatif et à l'authenticité de toute la catégorie en question. En même temps, chaque catégorie sera mise en ordre ou sur une échelle en comparaison avec les autres.⁸ Par la suite, sera analysé plus en détail un exercice de base qui représente un exemple prototypique parmi les exercices de telle ou telle catégorie. Cet exercice sera analysé dans un ordre précis qui est le suivant ; 1) brève présentation de la nature et du but de l'exercice 2) aspects communicatifs 3) aspects liés à l'authenticité et 4) conclusion commune ou plus générale. Rappelons encore les critères principaux sur lesquels le travail d'analyse se base.

L'approche communicative met l'accent sur les aspects suivants :

- la relation entre la vie scolaire et la vie extérieure à la classe
- la considération de la langue comme une unité étendue et holistique
- le rôle actif de l'élève et sa possibilité de s'engager dans son propre apprentissage
- la compétence communicative
- l'apprentissage par des tâches comme méthode d'enseignement
- (l'authenticité)

⁸ Cette échelle d'évaluation concerne seulement les cinq premières catégories.

L'authenticité, de son côté, met l'accent sur les aspects suivants :

- la nature du matériel quant à sa provenance et sa fonction communicative originale
- l'importance des exercices et du processus d'apprentissage quant aux intérêts personnels de l'élève et sa possibilité d'influencer et d'évaluer son propre travail
- les traits communs entre l'usage de la langue en classe et les conversations ordinaires non didactiques

Néanmoins, il faut noter que le manuel *Escalier 1* ne contient pratiquement pas de matériel séparé directement et sans aucun changement de son contexte original, ce qui peut s'expliquer par le fait que le manuel s'adresse aux débutants. Pour cette raison, le degré d'authenticité des exercices sera évalué davantage à l'aide des deux autres points fondamentaux de la liste ci-dessus, même si cette insuffisance ou défaut sera sûrement gardé à l'esprit à travers toute l'analyse.

4.3.1 Narration libre à l'aide d'une image ou d'un autre modèle

La première catégorie contient donc 12 exercices dont le but est de parler librement à l'aide d'images, de modèles de texte ou de leur combinaison. Assez souvent, ces exercices sont liés principalement à la répétition des structures présentes dans les chapitres du manuel, mais parfois ils entraînent aussi certains aspects grammaticaux ou imitent même des situations quotidiennes de la vie réelle. Quant aux exigences communicatives et à l'aspiration à l'authenticité, l'atout de la catégorie 1 est justement cette diversité. Le fait que les exercices entraînent plusieurs aspects langagiers en même temps et que les sujets (comme par exemple les passe-temps, les pays, les adresses) puissent être liés aux intérêts personnels ou quotidiens de l'élève soutient l'idée déjà traitée de Harjanne et Tella (2008 : 744–747) selon laquelle l'apprentissage des langues étrangères doit être vu comme un processus holistique contenant entre autres des éléments langagiers, empiriques et interactifs.

De plus, les images et les petits bouts de textes qui se trouvent dans les exercices oraux de la première catégorie prennent en considération aussi le côté visuel, ce qui, d'après Mishan (2003 : 41–42), aide à stimuler le cerveau d'une façon utile et diversifiée. L'essentiel est de laisser l'élève ou l'étudiant profiter du matériel donné d'une manière libre et produire sa propre narration avec ses propres mots et phrases en donnant

seulement des instructions directives. Il est évident que ces éléments pourraient augmenter le nombre de traits communicatifs en classe de langue. Parfois, les images ou les modèles de texte sont, en effet, très précis et restrictifs et ne laissent ainsi pas beaucoup de place à la créativité et à la spontanéité. Malgré cette petite faiblesse et le fait que pratiquement tous les exercices soient inventés, la catégorie numéro 1 se situe à la deuxième place dans notre évaluation du degré communicatif et correspond donc aux exigences proposées par l'approche communicative et l'authenticité d'une manière raisonnable et assez satisfaisante. Regardons maintenant un exemple plus en détail :

Figure 7. Exemple d'un exercice de la catégorie 1, page 221.

17

PARLER

Kysy ja vastaa parisi kanssa vuorotellen mallin mukaan. Käytä lähifutuuria.

Malli Qu'est-ce que Marc va faire mardi ?
– Mardi il va manger dans un restaurant.



1 Michelle ja Aline – keskiviikko – Pariisi



2 Daniel – tänä talvena



3 Charlotte ja Diane – lauantai



4 Laurent – tällä viikolla

5 Et toi, qu'est-ce que tu vas faire ce soir ?

1) Dans cet exercice de base, l'objectif est d'exercer le futur proche, le sujet grammatical principal du chapitre 13 du manuel, et de répéter quelques expressions de temps assez simples et typiques. L'exercice est réalisé en binôme de manière que les élèves discutent sur les passe-temps à l'aide d'images et de petits renseignements sous forme de texte. En général, l'activité est courte mais peut être élaborée surtout grâce à la question numéro 5.

2) En ce qui concerne les aspects communicatifs, cet exercice possède plusieurs avantages. Pour commencer, l'exercice représente le point de vue holistique de la langue car il comprend plusieurs aspects qui doivent être pris en considération en même temps et ne se concentre pas uniquement par exemple sur la grammaire. D'ailleurs, le quartier libre est un thème qui touche tout le monde et la question numéro 5 en particulier qui demande l'élève de raconter sa propre façon de passer ses soirées aide à renfoncer la relation entre la vie scolaire et la vie extérieure à la classe. Toutefois, le degré communicatif de cet exercice baisse un peu surtout à cause du manque de spontanéité. Le problème est que le modèle de réponse donné au début de l'exercice peut trop orienter la discussion des élèves et il se peut qu'aucun élément supplémentaire ne soit ajouté dans les phrases produites à l'oral.

3) Des aspects positifs peuvent être trouvés aussi en analysant l'authenticité de notre exemple. Premièrement, une discussion de ce type pourrait se passer dans le quotidien car il est tout à fait naturel de discuter sur ce que telle ou telle personne a fait à un moment donné. De plus, la possibilité de l'élève d'avoir un effet sur le déroulement de l'exercice (surtout question 5) et sur sa propre action est un grand atout qui soutient le besoin de rendre l'élève actif (v. par exemple Nyman 2015 : 41). Malheureusement, l'exercice n'exige pas de réactions supplémentaires sur ce que le partenaire explique. À cause de cela, le risque existe que l'activité progresse seulement sous forme de question + réponse.

4) Quant à une conclusion générale sur l'exercice faisant partie de la première catégorie, on peut dire que les exercices de ce type sont pratiques et très typiques dans les manuels de langues étrangères. L'exercice analysé n'offre rien de nouveau ou de spécial mais aussi bien son but que ses instructions sont faciles à comprendre. Comme l'exercice ne se base pas sur une simple traduction directe finnois-français, mais plutôt sur des phrases qui doivent être construites à l'aide d'une combinaison de texte et d'images, le niveau d'authenticité et le caractère communicatif de l'exercice augmentent considérablement.

4.3.2 Composition de phrases à partir de mots ou de groupes de mots

Cette section concerne les quatre exercices dans lesquels la tâche de l'élève est de choisir un mot ou groupe de mots de chaque encadré et de les décliner ou bien de les conjuguer pour former des phrases complètes. Parfois, il s'agit tout simplement de choisir des mots l'un après l'autre sans que l'élève soit obligé de changer leur forme, mais le plus souvent

l'accent est mis particulièrement sur le choix et la conjugaison du verbe. Ainsi, les exercices de la deuxième catégorie peuvent être considérés comme des exercices de grammaire qui se réalisent à l'oral.

En donnant les critères d'une activité orale en classe de langue, Larsson Ringqvist et Sundberg (2013 : 36–37) notent qu'elle ne devrait pas se contenter uniquement de la répétition d'un modèle donné mais qu'il serait plutôt nécessaire de soutenir la créativité langagière de l'élève et de laisser aussi de la place pour l'introduction de nouveaux thèmes dans la conversation. Il est donc compréhensible que les exercices qui répètent le même plan et où par exemple seuls le verbe ou le pronom correct soient éligibles ne correspondent pas à ce besoin de spontanéité et n'amènent pas de traits des conversations ordinaires spontanées en classe de langue.

D'ailleurs, un aspect qui diminue surtout le degré d'authenticité est lié au fait que les exercices de la catégorie 2 soient complètement inventés pour le manuel en question sans qu'une fonction communicative originale existe. Le fait que les phrases créées soient courtes, presque identiques et n'exigent pas de réaction supplémentaire est également en contradiction (plus que dans le cas des autres catégories) avec la théorie de Mishan (2003 : 11–15) selon laquelle un texte ou un autre matériel authentique doit être fait pour une intention réelle liée à la transmission d'information. Sur la base de ces remarques, il est possible de conclure que la deuxième catégorie contient les exercices oraux les moins communicatifs et authentiques de notre corpus. Lorsque les quatre exercices de cette catégorie présentent des problèmes ou défauts du même type, tout cela est expliqué concrètement et plus en détail à l'aide d'un exemple. Voici donc un exercice représentant la catégorie 2 :

Figure 8. Exemple d'un exercice de la catégorie 2, page 199.

11 Harjoittele reagoimaan ranskaksi. Vuorottele parisi kanssa.
Muista tilanteeseen sopiva äänensävy.
Mailli Quel beau garçon ! Miten komea poika!
 Quelle belle journée ! Miten kaunis päivä!

Quel	beau, bel, belle	hôtel	manteau
Quelle	nouveau, nouvel, nouvelle	église	femme
	vieux, vieil, vieille	matin	maison
		foulard	ville
		ordinateur	chien

Beau tarkoittaa myös komeaa.
Il est beau.
 Hän on komea.

1) Comme nous pouvons le voir, l'objectif principal de l'exercice est d'apprendre à utiliser les adjectifs qualificatifs ayant trois formes différentes. Cela est réalisé en choisissant un mot de chaque encadré pour former des expressions entières et logiques. Le travail de l'élève est de choisir un nom (encadré à droite), un pronom (encadré à gauche) et un adjectif qualificatif (encadré au milieu) du genre correct. De plus, les instructions données demandent de faire attention au ton et au double sens de l'adjectif « beau ». En principe, l'exercice est simple et court mais peut bien sûr être appliqué.

2) Quand on compare le contenu de cet exercice et les principes de base de l'approche communicative, certaines contradictions peuvent être constatées. Tout d'abord, les mots sont donnés en avance de sorte que seul le choix de la forme correcte reste à faire, ce qui fait que le rôle de l'élève n'est pas suffisamment actif et que sa possibilité de s'engager dans son propre travail diminue. D'ailleurs, aussi bien les traits des conversations ordinaires, spontanées et réelles que la relation avec la vie quotidienne manquent totalement. Le caractère communicatif est rendu encore moins fort par le fait que l'exercice ne promeuve pas la création de discussions complètes et logiques ni l'utilisation des compétences discursives ou stratégiques, éléments essentiels de la compétence communicative (v. par exemple Cuq et Gruca 2002 : 245–246).

3) Quant à l'authenticité, la situation ne s'améliore pas beaucoup. Les problèmes de l'exercice sont liés à son caractère minutieux, schématique et monotone. Un aspect s'associant à la communication, l'entraînement du ton et de l'intonation, a été ajouté d'une manière forcée sans relation avec une vraie fonction communicative originale. Malgré le manque évident de traits communs entre l'usage de la langue dans l'exercice et dans la vie extérieure à la classe, les noms et les adjectifs qualificatifs présents dans l'activité peuvent aider l'élève à se débrouiller avec ses futures études de français.

4) Sur la base de cette analyse détaillée, il n'est pas surprenant que l'exercice qui fonctionne comme un exemple de base de la deuxième catégorie ne soit ni suffisamment communicatif ni authentique. Malgré cette constatation, les exercices de ce type, assez typiques de toute la série *Escalier*, ont leur place dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ils conviennent bien pour introduire un vocabulaire exigeant ou des structures difficiles, spécialement grâce à leur caractère simple. Par conséquent, une

question se pose : serait-il possible de réaliser l'exercice en question plutôt à l'écrit pour éviter l'impression forcée ou artificielle ?

4.3.3 Conversation créée étape par étape

Par la suite, seront traités les 10 exercices de la troisième catégorie. Les flèches qui montrent l'ordre des différents éléments de la conversation sont caractéristiques de chacun de ces exercices. Cependant, les exercices se distinguent un peu quant au contenu (parfois basé sur la répétition de la structure du chapitre précédent, parfois sur l'imitation d'une discussion dans la vie réelle) et quant à la manière dont les répliques sont présentées (tantôt mot par mot, tantôt seulement quelques petits conseils donnés en avance). En analysant comment les exercices oraux de la catégorie 3 dans ce manuel correspondent, en règle générale, à l'aspiration à l'authenticité et aux principes proposés par l'approche communicative, quelques aspects positifs viennent à l'esprit. En premier lieu, les exercices de ce type offrent la possibilité de tirer parti du travail en binômes ou en petits groupes. Lorsque les mêmes conseils sont visibles pour tous les participants, les élèves peuvent s'aider les uns les autres en essayant de composer ensemble une discussion logique. Ainsi, l'élève doit s'engager aussi bien dans son propre usage de la langue que dans le travail en groupe, ce qui forme le deuxième avantage des exercices de cette catégorie.

D'après Viau (2004 : 4), l'élève est motivé seulement s'il a l'impression qu'il peut contrôler son propre apprentissage. Il est facile de penser que ce sentiment de contrôle ou d'engagement est beaucoup moins important quand l'exercice se fonde sur une simple traduction finnois-français des répliques données. Dans ce cas, le degré d'authenticité de l'exercice diminue aussi remarquablement, surtout à cause du manque de créativité et de spontanéité. Malgré cette petite différence dans la nature des exercices, il est possible d'indiquer que la troisième catégorie se situe au milieu (3^{ème} place) sur notre échelle ou évaluation concernant les aspects de communication et d'authenticité. L'exemple suivant illustre ces constatations :

Figure 9. Exemple d'un exercice de la catégorie 3, page 233.

09 Keskustele parisi kanssa vihjeiden avulla.

PARLEZ

Isabelle

1 Haluatko kupin teetä?

3 Etkö pakkaa?

5 Huomenna Réunion

7 Tosissasi? Turhaa touhua; osallistujat 15 minuutin kuuluisuuden takia.

9 La Star Ac'?

11 Lopultakin jotain tuttua – Fort Boyard.

Michel

2 En, katson illan tv-ohjelmaa.

4 Väsynyt, haluan katsoa TV:tä.

6 Tosi-tv dramaattista ja hauskaa

8 La Star Ac'

10 Etkö tunne?
Hitsi! Samaan aikaan:
Loft Story Fort Boyard

1) Dans ce cas, il s'agit de raconter dans un ordre précis les points principaux du chapitre 14 du manuel en discutant en binômes surtout de la télé réalité. Le plus souvent, l'élève doit traduire en français une phrase complète écrite en finnois, tandis que parfois le conseil consiste en une combinaison d'un petit bout de texte et d'une image. Par exemple les cadrans représentent des conseils qui ne sont pas donnés en avance sous forme de texte et

qui exigent ainsi la capacité d'utiliser plusieurs types d'informations pour former une réplique logique.

2) En analysant les aspects communicatifs de l'exemple, une petite contradiction apparaît. D'un côté, l'exercice vise à être holistique en combinant le vocabulaire lié à la télévision, la formation des questions et la répétition des expressions de temps. De l'autre, ce caractère holistique est créé d'une manière forcée de sorte que la logique et la structure semblent être perdues. Cela ne répond pas au besoin de cohérence et de cohésion, éléments essentiels de la composante discursive du modèle de Cuq et Gruca (2002 : 245–246) sur la compétence communicative. Heureusement, le degré communicatif augmente par exemple grâce aux sujets qui ont une relation avec la vie extérieure à la classe et grâce au fait que le but de cet exercice oral est de former une conversation complète (quoiqu'un peu illogique) avec plusieurs questions, opinions et arguments.

3) Passons maintenant à l'authenticité. Pour commencer, il faut mentionner que la conversation est complètement inventée (de la même manière que le contenu du chapitre auquel l'exercice est lié), ce qui fait qu'une fonction communicative originale n'existe pas vraiment. Une autre faiblesse de cet exercice est que l'élève n'a pas beaucoup d'opportunités d'influencer la construction des phrases ni le déroulement de la conversation car, très souvent, il s'agit de trouver seulement le verbe. Quant aux points positifs, il est possible que la présence des programmes de télé connus, tels que *Fort Boyard*, augmente l'intérêt personnel de l'élève de s'engager dans le travail. De plus, le fait déjà critiqué que la conversation s'égare sans direction précise peut même être considéré comme un aspect authentique car ce phénomène de changement de sujet est aussi courant dans les discussions ordinaires et quotidiennes.

4) Comme nous l'avons signalé, le plus grand problème de l'exercice est que les différentes étapes de la conversation créée peuvent sembler incohérentes. Il se peut que l'élève ait du mal à comprendre la relation entre le thé, l'emballage et la télé réalité, sujets tous présents dans l'exercice. Toutefois, l'exercice entraîne certaines expressions utiles comme les heures. D'ailleurs, l'idée et la structure des exercices de ce type fonctionnent bien dans une classe de langue. L'authenticité et le degré communicatif dépendent, par conséquent, plutôt de la manière dont les répliques représentant les diverses étapes de la conversation sont illustrées.

4.3.4 Combinaison question + réponse

La quatrième catégorie contient 10 exercices dont le but est de poser des questions sur un certain thème et de répondre à tour de rôle. Assez souvent, les phrases produites à l'oral entraînent des structures précises comme la construction *est-ce que* ou *aimer + article défini* mais parfois les exercices de cette catégorie traitent également des thèmes plus quotidiens comme l'anniversaire, le temps qu'il fait dehors ou les projets de vacances. Ces sujets concrets, qui peuvent même avoir certains traits d'une fonction communicative originale, renforcent l'idée de Nyman (2015 : 41) selon laquelle les activités personnellement pertinentes aident à rendre le processus d'apprentissage plus authentique pour l'élève. Néanmoins, il faut noter que même dans un cas où le thème est lié à la vie réelle, les répliques créées se ressemblent beaucoup et la nature de l'exercice est plutôt répétitive, ce qui rend évidemment aussi bien son caractère communicatif que son authenticité beaucoup moins forts.

En général, les exercices oraux de la catégorie 4 présentent principalement les mêmes problèmes que ceux de la deuxième catégorie (composition des phrases à partir de mots ou de groupes de mots). Les modèles donnés peuvent trop orienter le déroulement de la conversation et aucun élément supplémentaire ne doit être ajouté, ce qui n'offre pas à l'élève la possibilité de devenir un acteur autonome et créatif. Lorsque les situations de discussion ordinaires et authentiques ne peuvent pas se baser sur la répétition des mêmes formes et des mêmes questions, l'élève peut avoir du mal à évaluer plus tard l'utilité concrète de ces types d'exercices d'une manière active. Cela va à l'encontre de la constatation de Compennolle et McGregor (2016 : 5) selon laquelle la capacité de faire le lien entre les formes apprises en classe et leur importance fonctionnelle et socioculturelle est crucial pour le développement d'une activité et d'un processus authentique.

Malgré plusieurs problèmes concernant les principes de l'approche communicative et de l'authenticité, la formation de phrases complètes et logiques et les sujets ayant parfois une relation forte avec le quotidien font que la catégorie numéro 4 se situe à la quatrième place sur notre échelle et répond ainsi un peu mieux aux exigences présentées que les exercices de la catégorie 2, comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

Figure 10. Exemple d'un exercice de la catégorie 4, page 87.

11 Kysy pariltasi lippujen värejä ranskaksi mallin mukaan.
 Parisi vastaa. Vaihtakaa vuoroja.

PARIEZ Malli Le drapeau finlandais est de quelle couleur ? Minkä värinen on Suomen lippu?
 – Il est bleu et blanc. – Se on sinivalkoinen.

1 le drapeau français 	3 le drapeau italien 
2 le drapeau estonien 	4 le drapeau espagnol 

1) Dans cet exercice, les drapeaux de différentes nationalités jouent un rôle important. L'objectif de cette activité est de discuter, en binômes et à l'aide de questions qui se répètent, de la coloration des drapeaux connus. L'exercice est très court car il comporte seulement quatre pays différents mais peut et doit sans doute être continué et élaboré. D'ailleurs, l'exercice permet de comparer le français et le finnois quant à un aspect grammatical important. Notamment, en parlant du drapeau d'un certain pays, le français utilise un adjectif qualificatif, tandis qu'en finnois, la même idée est exprimée à l'aide du nom du pays en question. Aussi bien ce travail de comparaison que l'élargissement de l'exercice restent toutefois comme la responsabilité de l'élève lui-même.

2) En ce qui concerne le caractère communicatif de l'exemple, certains faits le limitent. Premièrement, une vraie conversation n'est pas créée car les phrases presque identiques où seulement un ou deux composants changent ne peuvent pas former un ensemble ayant un but communicatif. Dans un deuxième temps, l'exercice est trop court pour que l'élève puisse vraiment s'engager dans son apprentissage, devenir profondément motivé ou utiliser par exemple des stratégies de compensation pour compléter la discussion. Heureusement, la situation s'améliore surtout grâce au sujet qui combine la langue et la culture d'une manière naturelle et prend ainsi en compte aussi quelques aspects sociolinguistiques.

3) Il est évident que les mêmes défauts ont une influence également sur l'authenticité de l'exercice. L'évaluation de l'utilité de l'activité et du processus d'apprentissage est difficile et la nature répétitive de l'exercice fait que les traits communs entre l'usage de la langue au moment de sa réalisation et les conversations ordinaires non didactiques sont rares. Il faut, cependant, garder à l'esprit que l'élève peut considérer la répétition des structures et du

vocabulaire de base (comme les couleurs) comme utile, surtout au début de ses études. L'idée de l'exercice est compréhensible mais un matériel plus authentique et beaucoup plus large pourrait être utilisé pour entraîner ces types de connaissances.

4) Sur la base de tout ce qui est dit auparavant, on peut constater que les exercices faisant partie de la quatrième catégorie doivent être variés et élaborés pour que leur caractère communicatif puisse rester à un niveau satisfaisant. Une solution possible serait d'amener dans ces activités plus de traits d'une interview ou de les réaliser facultativement avec toute la classe sans que personne puisse deviner son tour en avance. Ces changements augmenteraient le niveau de spontanéité et d'authenticité de ces exercices assez monotones.

4.3.5 Simulation / imitation de petites tâches ou de situations d'interaction

Les cinq exercices dont l'idée est de simuler des situations d'interaction ordinaires et qui ont ainsi des traits des tâches forment la catégorie numéro 5. Ces exercices sont principalement liés au temps libre et traitent surtout la nourriture, les passe-temps comme la télévision ou le temps qu'il fait. Même ces sujets démontrent que le lien avec la vie quotidienne est évident, ce qui soutient les objectifs déjà traités dans le CECR et le plan d'enseignement des lycées selon lesquels l'élève devrait avoir, à l'aide de l'enseignement, la capacité d'agir dans des contextes variés en combinant des compétences assimilées non seulement à l'école mais aussi pendant son temps libre. Quant aux aspects culturels, Galatanu (2015 : 21–22) explique que la communication didactique se compose de la combinaison des éléments langagiers et culturels. Les cinq exercices oraux de la catégorie 5 répondent d'une façon suffisante à ce besoin car ils donnent à l'élève des informations culturelles liées aux coutumes françaises, ce qui facilite aussi la comparaison de ces aspects avec des habitudes personnelles.

Cependant, quand on analyse le caractère communicatif et l'authenticité des cinq exercices en question, les pensées d'Ellis (2003 : 3–10) sur l'apprentissage des tâches doivent servir de base. Les exercices qui exigent de faire du théâtre et d'imiter des situations de communication réelles aident à considérer les élèves comme de vrais utilisateurs de la langue qui font des choix spontanés et qui pratiquent des compétences nécessaires aussi à l'extérieur de la classe. Il est important de noter que ces exercices ayant des traits d'une tâche, et offrant ainsi des activités concrètes, exigent toujours la réalisation

d'une activité communicative (comme par exemple passer une commande au restaurant) et obligent ainsi les élèves à travailler en groupe et à se concentrer sur des aspects autres que purement grammaticaux. Malheureusement, ces profits peuvent diminuer si les instructions ou les modèles de réponses orientent trop les paroles des élèves. Il faudrait donc garder à l'esprit que, grâce à l'imagination, le même matériel peut être utilisé pour plusieurs exercices ou même pour réaliser plusieurs tâches différentes.

Notre analyse indique que les points centraux présentés dans la littérature sur l'approche communicative et l'authenticité sont assez fortement présents dans les exercices oraux de la catégorie 5. Tout cela signifie que cette catégorie répond le mieux aux exigences traitées. Voici un exemple :

Figure 11. Exemple d'un exercice de la catégorie 5, page 117.



1) Cette fois, l'idée de l'exercice vient directement de la vie quotidienne car ici, il s'agit de rédiger une liste d'achats. La tâche de l'élève est d'expliquer avec des phrases entières quels aliments sont déjà achetés et de compléter ces phrases ensuite avec ce qui manque encore. Le but de l'exercice est de réviser non seulement les règles du partitif en faisant spécialement attention aux formes et phrases négatives (qui ne prennent pas d'article défini avec le partitif) mais aussi le vocabulaire lié à la nourriture. L'exercice est réalisé en binômes et les élèves doivent changer de rôle de temps en temps.

2) Quant aux questions communicatives, il est possible de penser que tout l'exercice se base sur une tâche communicative, notamment sur la rédaction d'une liste d'achats, un événement réel aussi dans la vie quotidienne. Pour pouvoir réussir dans cette tâche d'une manière logique, les élèves doivent collaborer en faisant attention à ce que leur partenaire dit et en repensant les aliments qui ont déjà été choisis. Le fait que des répliques complètement prêtes n'existent pas augmente l'opportunité de l'élève d'être actif et de s'engager plus dans son propre processus d'apprentissage. En plus de tout cela, peut-être le plus grand avantage de cet exercice se rattache à sa manière de combiner les règles du partitif, le vocabulaire lié à la nourriture et l'imitation d'une situation concrète pour former un exercice diversifié et dont le sens est facile à comprendre. Tout cela renforce l'idée de l'apprentissage holistique souligné par l'approche communicative.

3) En général, l'exercice répond bien également à l'aspiration à l'authenticité. Premièrement, l'image sur laquelle l'exercice se fonde donne des possibilités d'élargir l'activité ou même d'inventer d'autres exercices oraux possibles. Cela veut dire que le matériel est facilement applicable même si son côté visuel est inventé et planifié précisément pour le manuel en question. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà signalé auparavant, le contenu central sous forme de tâche a une relation forte avec la vie autre que purement scolaire et la fonction communicative originale de l'activité est facile à identifier. Il faut encore ajouter que le thème peut intéresser l'élève d'une façon personnellement pertinente et, grâce aux aliments typiques de la cuisine française, il offre la possibilité de comparer la liste d'achats française par exemple à la version finlandaise, ce qui augmente l'importance culturelle de l'exercice. Par conséquent, la langue fonctionne aussi bien comme un objet d'apprentissage en soi que comme un moyen à l'aide duquel d'autres capacités peuvent être développées.

4) Comme il l'a été démontré à l'aide de notre analyse, l'exemple correspond bien aux exigences principales de l'approche communicative et de l'authenticité. Cependant, comme dans le cas de l'exemple de la catégorie 1, le risque existe que la phrase donnée comme modèle de parole limite la discussion spontanée. Pour cette raison, il est essentiel que l'enseignant encourage les élèves à ajouter quelques éléments ou même des opinions plus personnelles dans la conversation. Comme cet exercice de la catégorie 5 semble être utile et diversifié, une question se pose : serait-il nécessaire d'ajouter des exercices de ce type dans les manuels de langues étrangères en combinant ces activités ayant des traits d'une tâche aussi à d'autres thèmes et sujets possibles (pas seulement à la nourriture et aux passe-temps par exemple) ?

4.3.6 Autres (ne faisant pas partie des catégories précédentes)

La dernière catégorie se compose des exercices qui sont impossibles à classer explicitement dans les autres catégories traitées ci-dessus. Par conséquent, les aspects communicatifs ou le niveau d'authenticité de ces six exercices ne seront pas analysés plus en détail ni comparés avec les autres catégories, surtout à cause du caractère incohérent de la catégorie. En conséquence, l'échelle d'évaluation mentionnée ci-dessus concerne seulement les cinq premières catégories. Il est néanmoins possible de dire que le manque d'expressions ou de phrases complètes qui pourraient former des conversations réelles et la monotonie évidente font que par exemple le jeu de numéros ou la lecture des dates à haute voix, tous deux des exercices de la catégorie 6, ne répondent pas suffisamment aux méthodes communicatives d'aujourd'hui. Illustrons cela brièvement par un exemple de la dernière catégorie :

Figure 12. Exemple d'un exercice de la catégorie 6, page 37.

09 Lue pariisi kanssa henkilöiden puhelinnumerot mallin mukaan.
Malli Céline 06.23.35.12.03
 Le numéro de Céline est zéro six, vingt-trois, trente-cinq, douze, zéro trois.

PARLER

1	Thérèse 01.22.17.28.18
2	Michel 04.16.34.38.19
3	Sylvie 02.15.22.34.23
4	Marie-Odile 05.39.24.14.27
5	Luc 06.21.11.12.36
6	Pascale 03.14.08.35.23

Ranskassa puhelinnumerot luetaan kahden numeron sarjoissa.

Puhelinnumeroiden yhteydessä käytetään usein pisteitä.

L'exercice convient sûrement pour répéter des chiffres mais le fait qu'aucun autre élément ne doive être ajouté montre que l'exercice ne vise pas à pratiquer la communication réelle mais se concentre seulement sur l'entraînement oral d'un thème de base.

4.4 Opinion des élèves quant à l'utilité des exercices

Dans cette section, nous analyserons l'opinion de quelques élèves en ce qui concerne trois exercices oraux. Cet essai a été réalisé avec deux groupes d'élèves (au total 22 personnes) dans un lycée finlandais qui se situe dans une grande ville. Ces élèves, dont 17 étudient dans la première classe de lycée et 5 dans la troisième, utilisent la série de livres *Escalier* régulièrement dans leurs cours de français. Quant aux exercices testés, ils représentent les extrêmes (la catégorie 5 occupe la première place et la catégorie 2 la dernière place) et la moyenne (catégorie 3) quant à la manière dont ils répondent, selon notre analyse présentée dans le chapitre précédent, à l'aspiration à l'authenticité et aux principes proposés par l'approche communicative. Il faut noter que les exercices utilisés dans l'essai sont tout à fait les mêmes que ceux donnés auparavant comme exemples de base des trois catégories en question. L'ordre des exercices oraux réalisés avec les 22 élèves est donc le suivant ;

1) l'exercice qui représente la catégorie 3 (v. fig. 9, p. 38) 2), l'exercice qui représente la catégorie 2 (v. fig. 8, p. 35) et 3), l'exercice qui représente la catégorie 5 (v. fig. 11, p. 43). Cet ordre numériquement illogique a été choisi pour pouvoir assurer que l'ordre des exercices n'avait pas d'influence sur les réponses des élèves.

Comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie méthodologique, les opinions des élèves ont été examinées après la réalisation des trois exercices, à l'aide d'un questionnaire qui se base sur une série d'affirmations qui exigent, en outre, quelques réponses ouvertes. Ce questionnaire est construit à l'aide d'une échelle de type Likert dont le but est de découvrir si le répondant est en accord ou en désaccord avec certaines affirmations. Nous avons décidé d'utiliser une échelle de réponses de 1 à 5 pour mettre en avant les opinions des élèves. Quant aux affirmations, les deux premières (1 et 2) sont liées aux aspects communicatifs, tandis que les deux suivantes (3 et 4) traitent plutôt l'authenticité. La dernière affirmation (5 a) essaye de découvrir l'opinion sur l'utilité générale de tel ou tel exercice et doit être complétée par une réponse ouverte (5 b) où il s'agit de justifier le choix précédent par quelques phrases. Ce même modèle se répète trois fois de sorte que la même série d'affirmations est utilisée pour évaluer chaque exercice réalisé. Voyons encore plus en détail aussi bien les affirmations que l'échelle utilisée.

Les affirmations (1–5 a) + justification (5 b) traduites en français ;

- 1.** L'exercice entraîne différents aspects de la langue (p.ex. structures, vocabulaire, situations de communication, faits culturels) d'une manière diversifiée.
- 2.** J'ai eu la possibilité d'être actif et d'avoir une influence sur le déroulement de l'exercice pendant sa réalisation.
- 3.** L'exercice comprend des choses ou des thèmes qui sont importants pour moi.
- 4.** La relation entre l'exercice et les situations de communication de la vie réelle est claire.
- 5. a)** J'ai considéré l'exercice comme utile.
- b)** Justifie ton choix par deux phrases au minimum. Les justifications peuvent être liées par exemple aux choses suivantes ; la pertinence et la diversité de l'exercice, ton expérience d'apprentissage, l'utilité des choses apprises, etc.

Les alternatives de l'échelle choisie (version française) :

- 1) tout à fait d'accord 2) plutôt d'accord 3) ni d'accord ni pas d'accord 4) plutôt pas d'accord 5) pas du tout d'accord

L'analyse des résultats du questionnaire sera faite systématiquement exercice par exercice (ou catégorie par catégorie) dans le même ordre que les exercices ont été réalisés en classe avec les élèves. Tout d'abord, les affirmations (1–5 a) seront traitées à l'aide d'un tableau. Certaines remarques principales seront également expliquées plus en détail. Par la suite, seront analysées les réponses ouvertes (5 b) à l'aide de quelques exemples.

4.4.1 Exercice 1 représentant la catégorie 3

Dans l'exercice 1, il s'agit de construire, à l'aide des flèches qui montrent l'ordre des éléments nécessaires, une conversation complète surtout liée à la télé réalité. Le tableau suivant illustre les opinions des élèves quant à cet exercice.

Tableau 3. Réponses aux affirmations sur l'exercice 1 (catégorie 3), échelle de 1) tout à fait d'accord à 5) pas du tout d'accord.

	1. L'exercice entraîne différents aspects de la langue (p.ex. structures, vocabulaire, situations de communication, faits culturels) d'une manière diversifiée.	2. J'ai eu la possibilité d'être actif et d'avoir une influence sur le déroulement de l'exercice pendant sa réalisation.	3. L'exercice comprend des choses ou des thèmes qui sont importants pour moi.	4. La relation entre l'exercice et les situations de communication de la vie réelle est claire.	5. a) J'ai considéré l'exercice comme utile.
1)	2	5	1	5	5
2)	9	7	4	10	9
3)	7	4	10	1	5
4)	4	5	6	5	3
5)	-	1	1	1	-

Les résultats dans le tableau indiquent que les élèves ont, pour la plupart, apprécié l'exercice 1. Pour donner quelques exemples, parmi les élèves, 15/22 (68 %) ont choisi l'alternative 1 ou 2 pour l'affirmation 4 (qui traite un des éléments principaux de l'authenticité) et sont ainsi tout à fait ou plutôt en accord avec le fait que l'exercice contienne au moins quelques traits liés à la vie quotidienne, ce qui peut s'expliquer par

exemple par la présence des programmes de télé. De surcroît, presque personne ne s'oppose complètement ni à l'idée que l'exercice suivrait certains principes de l'approche communicative (affirmations 1 et 2) ni à l'utilité générale de cet exercice (affirmation 5 a).

Analysons par la suite les réponses ouvertes (5 b) à l'aide de quelques exemples⁹ :

- (1) L'exercice contenait du vocabulaire de base lié au quotidien. Il aidait aussi à réviser des structures, comme par exemple les heures et les phrases interrogatives.
- (2) L'exercice était enrichissant, car j'ai dû réfléchir à la structure. Ce sont les images qui ont rendu l'exercice sensé.
- (3) Un exercice parmi les autres, rien de spécial, mais ok.

Comme les justifications 1 et 2 le démontrent, l'exercice est considéré comme utile surtout grâce au fait qu'il entraîne aussi bien le vocabulaire que des structures de base. Les images sont également mentionnées comme un aspect positif qui augmente la logique de l'exercice. Cependant, un exercice dont le but est de créer en binômes une conversation étape par étape ne constitue rien de nouveau ni de particulier dans une classe de FLE, ce qui est souligné aussi par l'auteur de l'exemple 3. En plus de ces remarques, il faut encore mettre en avant la question de l'incohérence déjà traitée dans le chapitre 4.3.3. En effet, plusieurs élèves pensent que l'exercice 1 ne forme pas un ensemble logique et facile à suivre. L'incohérence des consignes en particulier a posé quelques problèmes. Les exemples 4 et 5 traitent cet aspect problématique :

- (4) Il n'était pas sensé de faire l'exercice car il n'était pas clair. Cependant, j'ai appris quelques nouveaux mots.
- (5) L'exercice était diversifié et il offrait à l'étudiant un défi. Les consignes de l'exercice n'étaient pas toujours claires.

4.4.2 Exercice 2 représentant la catégorie 2

Par la suite, sera traitée l'opinion des élèves quant à l'exercice 2 qui vise à réviser les adjectifs qualificatifs ayant trois formes différentes. Comme nous l'avons indiqué auparavant, un mot de chaque encadré doit être choisi pour former des expressions logiques. Regardons, de nouveau, les résultats à l'aide d'un tableau.

⁹ Tous les exemples sont traduits en français d'une manière aussi exacte que possible sans que le changement de langue ait un effet remarquable sur le contenu des réponses.

Tableau 4. Réponses aux affirmations sur l'exercice 2 (catégorie 2), échelle de 1) tout à fait d'accord à 5) pas du tout d'accord.

	1. L'exercice entraîne différents aspects de la langue (p.ex. structures, vocabulaire, situations de communication, faits culturels) d'une manière diversifiée.	2. J'ai eu la possibilité d'être actif et d'avoir une influence sur le déroulement de l'exercice pendant sa réalisation.	3. L'exercice comprend des choses ou des thèmes qui sont importants pour moi.	4. La relation entre l'exercice et les situations de communication de la vie réelle est claire.	5. a) J'ai considéré l'exercice comme utile.
1)	1	3	-	5	5
2)	9	6	2	5	4
3)	4	7	11	6	9
4)	6	5	6	5	4
5)	2	1	3	1	-

Cette fois, l'alternative 3 (ni d'accord ni pas d'accord) est l'alternative la plus choisie pour toutes les affirmations, hormis la première. Par exemple, 11/22 (50 %) des élèves ont choisi cette alternative neutre pour l'affirmation 3 en évaluant dans quelle mesure l'exercice 2 comprenait des thèmes personnellement pertinents. D'ailleurs, les alternatives extrêmes (1 et 5) sont choisies assez rarement. Cela veut dire qu'il est impossible, à l'aide des résultats du tableau, de trouver une opinion claire et commune quant à l'exercice 2.

Toutefois, les réponses ouvertes révèlent des opinions intéressantes et mêmes plus fortes. Voici quelques exemples :

(6) L'exercice était assez simple, je ne pense pas avoir appris beaucoup de nouvelles choses. On n'a pas eu la force de faire l'exercice pendant longtemps.

(7) Un exercice assez amusant, mais plutôt mécanique. Je n'ai pas eu l'impression d'entraîner mon cerveau.

(8) On n'a pas eu le droit de créer du contenu personnel dans l'exercice. Tout provenait du papier. L'apprentissage des adjectifs avec trois formes a quand-même été utile.

(9) La révision de la grammaire est toujours utile mais l'exercice pourrait être plus diversifié.

(10) L'exercice a été utile car il fallait essayer de se souvenir des articles de différents mots pour pouvoir former des phrases.

Selon les élèves qui ont écrit les exemples 6 à 9, le deuxième exercice testé en classe n'est pas suffisamment enrichissant ni diversifié. En particulier la phrase « Je n'ai pas eu l'impression d'entraîner mon cerveau » reflète une opinion assez déprimante quand il s'agit d'un exercice oral en classe de langue. Il semble que les élèves veuillent être plus actifs et avoir ainsi plus d'effet sur le déroulement de l'exercice pour être plus motivés. Malgré ces constatations, l'exercice 2 n'est pas considéré comme complètement inutile. Le fait que l'exercice aide à répéter certains aspects de la grammaire (comme l'accord de l'adjectif qualificatif) est vu comme un avantage qui augmente l'utilité de l'exercice. On le remarque facilement quand on regarde les justifications 8,9 et 10. Tout de même, il est évident que l'analyse des réponses ouvertes offre des résultats un peu moins neutres que celle des affirmations uniquement.

4.4.3 Exercice 3 représentant la catégorie 5

Le dernier exercice traité représente la catégorie 5. L'objectif de cet exercice est donc de rédiger une liste d'achats en faisant attention aux règles du partitif. Analysons les résultats.

Tableau 5. Réponses aux affirmations sur l'exercice 3 (catégorie 5), échelle de 1) tout à fait d'accord à 5) pas du tout d'accord.

	1. L'exercice entraîne différents aspects de la langue (p.ex. structures, vocabulaire, situations de communication, faits culturels) d'une manière diversifiée.	2. J'ai eu la possibilité d'être actif et d'avoir une influence sur le déroulement de l'exercice pendant sa réalisation.	3. L'exercice comprend des choses ou des thèmes qui sont importants pour moi.	4. La relation entre l'exercice et les situations de communication de la vie réelle est claire.	5. a) J'ai considéré l'exercice comme utile.
1)	2	5	1	6	4
2)	5	9	8	8	7
3)	10	3	7	4	8
4)	4	4	5	4	3
5)	1	1	1	-	-

Le tableau nous démontre que les opinions envers l'exercice 3 sont, pour la plupart, positives. Presque personne ne s'oppose complètement aux affirmations présentées. Pour donner d'autres exemples d'attitudes plutôt satisfaites, il faut mentionner que, parmi les élèves, 14/22 (64 %) ont choisi l'alternative 1 ou 2 (tout à fait ou plutôt d'accord) pour les affirmations 2 et 4. En ce qui concerne la première affirmation, qui essaye d'examiner dans quelle mesure l'exercice 3 englobe un point de vue holistique de la langue, les opinions se distinguent même si la réponse neutre (3) reste, toutefois, l'alternative la plus choisie.

Regardons encore les réponses ouvertes, dont le but est de justifier l'opinion sur l'utilité générale de l'exercice 3 :

(11) Les choses quotidiennes contribuent à utiliser la langue dans des situations réelles.

(12) Tous les mots de l'exercice étaient utiles. Si je visite la France, je vais probablement avoir besoin de ces mots.

(13) Un peu mécanique mais je comprends la relation avec la vie réelle, donc de cette façon utile. Le partitif est une partie importante de la langue française, donc il est bien de l'entraîner.

En argumentant pour l'utilité de l'exercice 3, les auteurs des exemples 11, 12 et 13 mentionnent surtout la relation entre le contenu de l'exercice et la vie quotidienne et soutiennent ainsi les résultats du tableau ci-dessus. Le vocabulaire lié à la nourriture est mentionné comme utile par exemple dans le cas d'un voyage en France. De plus, le partitif est vu comme un aspect grammatical important à maîtriser. Toutefois, d'autres types d'opinion existent. La simplicité de l'exercice peut être gênante, ce qui est visible dans les exemples suivants :

(14) L'exercice était assez sympa et permettait de réviser le vocabulaire lié à la nourriture. L'exercice n'était néanmoins pas très exigeant ou diversifié.

(15) Je n'ai pas considéré l'exercice comme particulièrement utile car il était très simple.

(16) Eh bien, un exercice très chouette ! C'est juste que les listes d'achats ne me tiennent pas à cœur.

Comme les exemples 14 et 15 l'indiquent, quelques élèves sont frustrés par le caractère simple (même répétitif) de l'exercice 3, ce qui a naturellement un effet sur les opinions concernant son utilité. Il est important de noter que, même si la création d'une liste d'achats est sûrement une tâche quotidienne plutôt authentique, ces types de sujets ne plaisent pas à tout le monde. Cela est expliqué clairement par l'auteur du dernier exemple.

4.4.4 Comparaison des résultats et contradictions

Pour finir, il est important de conclure sur les opinions des élèves et de les comparer brièvement avec l'analyse précédente se fondant sur notre cadre théorique (v. chapitre 4.3). D'ailleurs, seront présentés quelques contradictions ou problèmes apparus qui peuvent avoir un certain effet sur la fiabilité des résultats.

Globalement, il est facile de remarquer que les réponses aux affirmations sont beaucoup plus neutres que les réponses ouvertes, ce qui est assez surprenant. L'alternative la plus neutre (3, ni d'accord ni pas d'accord) est fréquemment choisie dans le cas des trois exercices évalués. En analysant les réponses aux affirmations 1–5 a, il n'est pas facile de mettre en ordre les exercices 1 (représentant la catégorie 3) et 3 (représentant la catégorie 5), même si ce dernier correspond mieux, selon l'analyse faite auparavant, à l'aspiration à l'authenticité et aux définitions proposées par l'approche communicative. Les réponses ouvertes (5 b) démontrent également que les élèves considèrent les deux exercices comme utiles. Il se peut que l'exercice 3 soit, toutefois, un peu plus apprécié surtout grâce à son lien étroit avec la vie extérieure à la classe (cet aspect positif est mentionné plusieurs fois dans les réponses des élèves), quoique la différence entre ces deux catégories d'exercices ne soit pas si claire que dans le cas de l'analyse présentée plus haut. En ce qui concerne l'exercice 2 (représentant la catégorie 2), les résultats sont en corrélation avec l'analyse théorique. Même si certains élèves apprécient le fait que l'exercice 2 entraîne un aspect grammatical important, les réponses aux affirmations indiquent que les élèves pensent que cet exercice contient moins de traits de communication ou d'authenticité que les deux autres. Les défauts de l'exercice 2 sont visibles surtout dans les réponses ouvertes, où le manque de diversité est souligné plusieurs fois. Comme on s'y attendait, les élèves mettent en avant le caractère simple et mécanique de l'exercice en évaluant son utilité générale.

Néanmoins, il faut noter que, dans quelques cas, les réponses aux affirmations et les réponses ouvertes ne sont pas en corrélation les unes avec les autres. Il est possible que quelques élèves aient même utilisé les alternatives de l'échelle dans le mauvais sens et pensé ainsi que l'alternative 5 correspondrait à la réponse « tout à fait d'accord », même si les consignes indiquent le contraire. Cela est un risque typique de tous les questionnaires utilisant une échelle de type Likert. Prenons l'exemple d'une réponse contradictoire :

(17) Un bon exemple concret d'un exercice qui aide clairement l'interaction sociale quotidienne. Sensé et amusant.

Cette réponse ouverte concerne l'exercice 3 et souligne la satisfaction de l'élève à l'idée d'un exercice lié à la vie réelle. De plus, le ton de toute la justification quant à l'utilité de l'exercice 3 est positif. Tout de même, les réponses aux affirmations donnent une image complètement différente de l'opinion de cet élève. Pour donner un exemple, l'alternative 4 (plutôt pas d'accord) est choisie pour l'affirmation 4 qui traite la relation entre l'exercice et les situations de communication réelles, ce qui est évidemment contradictoire et peut être la conséquence d'un malentendu ou d'une faute d'attention concernant les consignes. Lorsqu'un doute de ce type apparaît seulement dans quelques réponses (et nous ne pouvons pas être sûre qu'il s'agisse du fait que l'échelle ait été mal comprise), les résultats sont traités tels quels, sans refuser les réponses contradictoires. Cependant, il est important d'être conscient de cet aspect qui a, incontestablement, un effet sur la formation des résultats.

Malgré ces constatations concernant la fiabilité de l'échelle choisie et le fait que chacun des trois exercices a évoqué des opinions aussi bien positives que négatives, il semble que, pour la plupart, les élèves apprécient particulièrement les exercices qui visent à entraîner la communication d'une manière aussi naturelle et authentique que possible.

5. Conclusion

Alors que l'enseignement des langues étrangères traverse, déjà depuis quelques décennies, une période de transition où plusieurs nouvelles méthodes sont introduites continuellement, il est important d'examiner comment les contenus des manuels peuvent répondre aux changements et aux besoins d'aujourd'hui. Actuellement, le domaine de l'enseignement des langues met surtout en valeur les principes de l'approche communicative et la notion d'authenticité qui, toutes les deux, soulignent la nécessité de renforcer le lien entre les activités en classe et les événements plus spontanés ayant lieu au quotidien. C'est la raison pour laquelle l'intention de ce mémoire de master était de découvrir dans quelle mesure les exercices oraux dans le manuel de FLE, *Escalier 1*, faits à l'école, correspondaient aux situations de communication réelles liées plutôt à la vie extérieure à la classe.

Notre méthode de recherche a été aussi bien qualitative que quantitative. Après avoir présenté le CECR, le nouveau plan d'enseignement des lycées en Finlande (LOPS 2015) et le cadre théorique, nous avons, tout d'abord, compté le nombre et le pourcentage de tous les exercices oraux dans *Escalier 1*. Par la suite, les exercices ont été classés en six catégories différentes selon leur contenu et le mode de travail qu'ils exigeaient. De plus, l'analyse du caractère communicatif et de l'authenticité a été faite à l'aide de ces mêmes catégories. La partie d'analyse a été terminée par l'analyse de l'opinion des élèves quant à trois exercices oraux réalisés en classe. Rappelons encore nos quatre questions de recherche avant de traiter plus en détail les résultats principaux :

1. Quel est le nombre d'exercices oraux en comparaison avec les exercices d'autres types ?
2. Comment est-il possible de catégoriser les exercices oraux selon le type d'activités qu'ils proposent ? Dans quelle mesure les catégories se distinguent-elles par le nombre d'exercices ?
3. Comment les différents types d'exercices oraux dans ce manuel correspondent-ils à l'aspiration à l'authenticité et aux exigences et aux définitions proposées surtout par l'approche communicative ?
4. Quelle est l'opinion des élèves quant à l'utilité de ces exercices ?

En ce qui concerne les deux premières questions de recherche, les résultats sont clairs et forment des outils pour pouvoir faire l'analyse centrale. Au total, les 15 chapitres du

manuel *Escalier 1* contiennent 327 exercices différents dont 47 sont oraux. Ce nombre équivaut à la quantité de 14.4 %, ce qui est bien trop peu si l'objectif principal de tout l'enseignement des langues est d'entraîner la communication naturelle dans des contextes variés et aussi authentiques que possible. Néanmoins, ces 47 exercices oraux peuvent être divisés en six catégories distinctes qui sont les suivantes ; 1) narration libre à l'aide d'une image ou d'un autre modèle 2) composition de phrases à partir de mots ou de groupes de mots 3) conversation créée étape par étape 4) combinaison question + réponse 5) simulation / imitation de petites tâches ou de situations d'interaction et 6) autres (ne faisant pas partie des catégories précédentes). Ces noms de catégories sont descriptifs et donnent tout de suite une certaine image des activités qu'un exercice de telle ou telle catégorie exige. Pour donner un exemple de la proportion des différentes catégories d'exercices oraux, il faut noter que la première contient le plus d'exercices, leur nombre étant de 12, tandis que, avec quatre exercices seulement, la deuxième est la plus petite.

Quant à la question de recherche 3, elle a nécessité beaucoup d'efforts car il s'agissait d'étudier la relation entre le contenu des exercices oraux et les principes de l'approche communicative et de l'authenticité. Les théories de Cuq et Gruca (2002) et de Harjanne et Tella (2008) en particulier ont aidé à construire une vue d'ensemble de l'approche communicative, tandis que les idées de Larsson Ringqvist et Sundberg (2013) et de Nyman (2015) étaient utiles pour regrouper les aspects primordiaux de l'authenticité. En nous basant entre autres sur ces théories, nous avons pu constater que les différents types d'exercices différaient remarquablement quant à la manière de répondre aux exigences d'aujourd'hui. Il n'est pas du tout surprenant que les points centraux présentés dans la littérature sur l'approche communicative et l'authenticité soient le plus fortement présents dans les exercices oraux de la catégorie 5, où il s'agit d'imiter de petites tâches quotidiennes. De plus, il est assez évident que la catégorie 1 se situe à la 2^{ème} place dans notre évaluation, surtout grâce au fait que, dans ces exercices oraux, la langue est considérée comme une unité holistique. C'est qui est assez inquiétant, c'est que tous les autres types d'exercices¹⁰ contiennent des défauts considérables. Les exercices faisant partie des catégories 2 et 4 en particulier présentent des problèmes liés non seulement à une répétition excessive mais aussi à un manque de spontanéité. Dans ces cas, l'élève n'a pas la possibilité d'être motivé ni de s'engager dans son propre apprentissage.

¹⁰ Rappelons que la catégorie 6 n'a pas été analysée à cause de son caractère incohérent.

La dernière question de recherche concerne l'opinion des élèves. Après avoir réalisé trois exercices (représentant les catégories 2, 3 et 5) et le questionnaire en classe avec 22 élèves, nous pensons que les résultats indiquent des opinions plutôt positives. Aucun exercice n'est considéré comme complètement inutile. Les réponses démontrent que l'exercice représentant la catégorie 2 est clairement le moins apprécié parmi les élèves, quoique la différence entre les deux autres catégories d'exercices ne soit pas si remarquable que dans le cas de l'analyse se fondant sur notre cadre théorique. Il faut mentionner de nouveau que les réponses aux affirmations sont plus neutres que les réponses ouvertes, ce qui est bien sûr surprenant et même un peu contradictoire. Cela indique qu'il n'est pas souhaitable de se contenter par exemple seulement de questions à choix multiples quand on examine les opinions des élèves. Tout de même, il est évident que les élèves apprécient les exercices qui visent à entraîner la communication dans des situations aussi authentiques que possible. Toutefois, l'entraînement du vocabulaire ou l'importance de la maîtrise des structures grammaticales de base ne doivent pas être oubliés, car ce sont également des aspects que les élèves mettent en avant quand ils évaluent l'utilité générale des exercices oraux.

Finalement, l'étude a réussi comme prévu. Non seulement la catégorisation des exercices mais aussi l'analyse de ces catégories créées se sont bien passées grâce à une étude soigneuse de la théorie concernant les phénomènes actuels de l'enseignement des langues étrangères. En réalité, c'est surtout le fait que la présente étude s'appuie fortement sur un cadre théorique très apprécié qui augmente sa fiabilité. En outre, l'objectif de toute l'analyse était d'éviter une interprétation exagérée et de respecter les conventions scientifiques, en soulignant l'importance d'une logique systématique. Malgré ces constatations augmentant la fiabilité de notre étude, quelques petits facteurs d'incertitude sont apparus. Premièrement, le manque ou l'insuffisance d'anciens modèles de classement concernant les exercices oraux nous a poussée à élaborer nous-même un modèle convenable pour *Escalier 1*. Cela veut dire que le risque existe que la catégorisation créée ne soit pas automatiquement généralisable, par exemple à d'autres manuels de FLE. De plus, comme nous l'avons déjà signalé dans la partie d'analyse, les questionnaires se fondant sur une échelle de type Likert comportent toujours des risques car les échelles de 1 à 5 peuvent être utilisées dans les deux sens selon le cas. Il se peut que quelques élèves aient mal compris le sens des alternatives, ce qui a un certain effet sur la fiabilité des résultats. Cela aurait peut-être pu être évité en mettant l'échelle en question en vue avant chaque affirmation.

Tout de même, les résultats sont clairs et doivent être notés. Pour commencer, il est inquiétant que seuls 14 % de tous les exercices du manuel *Escalier 1* soient oraux. Par ailleurs, le nombre d'exercices qui correspondent suffisamment aux situations de communication réelles est modeste et le matériel authentique qui provient directement de sa réalité originale n'existe pas vraiment. L'étude démontre que les élèves apprécient la diversité des exercices et considèrent l'entraînement de la vraie communication comme essentiel pour pouvoir agir en français. Si l'objectif de l'enseignement du FLE en Finlande est vraiment de soutenir cette opinion des élèves et de suivre les principes du nouveau plan d'enseignement, les contenus des manuels doivent être diversifiés, en rapprochant le monde scolaire de la vie extérieure. Les exercices oraux ne peuvent pas se concentrer seulement sur la répétition de formes grammaticales mais doivent plutôt former des ensembles logiques qui développent la compétence communicative de l'élève d'une manière étendue. Par conséquent, on peut tirer la conclusion qu'il reste du travail. Les créateurs des manuels, les enseignants et l'université doivent ensemble trouver des moyens de renforcer le rôle de la communication dans l'enseignement des langues étrangères.

Cela dit, notre étude peut encore être développée à l'avenir. La comparaison de plusieurs manuels et même de plusieurs langues donnerait des informations intéressantes. De surcroît, différents exercices oraux pourraient être testés aussi avec des collégiens, ce qui permettrait de comparer les opinions des lycéens avec les opinions des élèves un peu plus jeunes. Pour terminer, une question concrète nécessitant plus de recherche se pose : que faire pour s'assurer que l'aspiration à l'authenticité et les exigences proposées en particulier par l'approche communicative se réalisent suffisamment avec les méthodes et les manuels de langues d'aujourd'hui ?

Bibliographie

- Armasar, Ioana-Paula (2013) « Quelques types d'exercices dans le cours de FLE. » *Bulletin of the Transilvania University of Braşov* 2. 41–48.
- Aro, Mari (2013) « Kielen oppijasta kielen osaajaksi. » Keisanen, Tiina *et al.* (éds) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, vuosikirja 2013. 11–28.
- Bardel, Camilla & Lindqvist, Christina (2014) *The acquisition of French as a second language : New developmental perspectives*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Branden, Kris van den (2006) *Task-based language education : From theory to practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Byram, Michael & Méndez García, Marí del Carmen (2009) « Communicative language teaching. » Knapp, Karlfried, Seidlhofer, Barbara & Widdowson, H. G. (éds) *Handbook of foreign language communication and learning*. Mouton de Gruyter, New York. 491–516.
- Bärlund, Pia (2010) « Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. » *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1(6). Disponible en ligne : <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2010/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla>.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980) « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. » *Applied linguistics* 1(1). 1–47.
- Compernelle, Rémi A. van & McGregor, Janice (2016) *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Multilingual Matters, Bristol.
- Cuq, Jean-Pierre (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier, Paris.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Delatour, Yvonne *et al.* (2004) *Nouvelle grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne*. Hachette, Paris.
- Ellis, Rod (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Galatanu, Olga (2015) « Construction discursive et acquisition des significations linguistiques. » Bellachhab, Abdelhadi, Galatanu, Olga & Kandeel, Rana (éds) *Discours et communication didactiques en FLE*. Peter Lang, Bern. 21–46.
- Harjanne, Pirjo & Tella, Seppo (2008) « Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia – tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittäjä. » Kallioniemi, Arto (éd) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka : Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*. Helsingin yliopisto, Helsinki. 737–750.
- Hok, Ruth (1964) « Oral Exercises : Their Type and Form. » *The Modern Language Journal* 48(4). 222–226.
- Holec, Henri (1990) « Des documents authentiques, pour quoi faire. » *Mélanges Crapel* 20. 65–74.
- Larsson Ringqvist, Eva & Sundberg, Ann-Kari (2013) « Activités communicatives orales en classe de FLE : Caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition. » *Synergies Pays Scandinaves* 8. 35–54.

- Mishan, Freda (2003) *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect, Bristol.
- Nunan, David (2004) *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nyman, Tarja (2015) « Autenttisuuden monet muodot. » Hildén, Raili & Härmälä, Marita (éds) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus & Opetushallitus. 40–60.
- Savignon, Sandra J. (2006) « Communicative language teaching. » Asher, R. E. & Mey, Jacob (éds) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Elsevier Ltd, Oxford. 673–679.
- Spaëth, Valérie (2014) « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde. » *Le français dans le monde, Recherches et applications* 55. 44–56.
- Syrjälä, Leena *et al.* (1994) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Tardieu, Claire (2013) « Les tests de langues : une nécessité ? » *Le français dans le monde, Recherches et applications* 53. 67–79.
- Viau, Rolland (2004) « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. » *3e congrès des chercheurs en Éducation*. Bruxelles, 16 et 17 mars 2004. Exposé disponible en ligne : <https://tinyurl.com/ydeftxs8>.

Sites internet :

- British Council – *Typical speaking tasks*.
<http://learnenglishteen.britishcouncil.org/exams/speaking-exams/typical-speaking-tasks> (consulté le 28/7/2018).
- CECR – Cadre européen commun de référence pour les langues
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (consulté le 30/7/2018).
- Gouvernement du Canada – *Genres de questions d'enquête*.
<https://entreprisescanada.ca/fr/planification/etudes-de-marche-et-statistiques/effectuer-une-etude-de-marche/genres-de-questions-denquete/> (consulté le 16/11/2018).
- LOPS 2015 – Plan d'enseignement des lycées en Finlande
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_peruste_et/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015 (consulté le 6/8/2018).
- Survey Monkey – *Qu'est-ce qu'une échelle de Likert ?*
<https://fr.surveymonkey.com/mp/likert-scale/> (consulté le 20/11/2018).

Annexe : Questionnaire utilisé

Tämän graduuni liittyvän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa mielipiteitä äsken tehdyistä *Escalier 1* -oppikirjan suullisista tehtävistä. Vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaukset ovat anonyymeja, ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Vastausvaihtoehtoina väittämiin annetaan numerot 1–5, ympyröi niistä sopivin. Joissakin kohdissa pyydetään lisäksi perustelemaan valintaa omin sanoin.

Asteikko 1–5 kuvaa seuraavia vaihtoehtoja:

- 1) samaa mieltä 2) jokseenkin samaa mieltä 3) ei samaa eikä eri mieltä
4) jokseenkin eri mieltä 5) täysin eri mieltä**

Kuulun ryhmään: _____

Tehtävää 1 koskevat väittämät:

1. Tehtävä harjoittaa monipuolisesti kielen eri osa-alueita (esim. rakenteet, sanasto, eri kommunikaatiotilanteissa toimiminen, kulttuuriseikat jne.):

1) 2) 3) 4) 5)

2. Sain olla aktiivinen ja vaikuttaa tehtävän kulkuun sen suorittamisen aikana.

1) 2) 3) 4) 5)

3. Tehtävässä esiintyy minulle tärkeitä asioita tai aiheita.

1) 2) 3) 4) 5)

4. Yhteys tehtävän ja tosielämän kommunikaatiotilanteiden välillä on selkeä.

1) 2) 3) 4) 5)

5. a) Tehtävä oli minulle hyödyllinen.

1) 2) 3) 4) 5)

b) Perustele valintaasi omin sanoin vähintään kahdella virkkeellä. Perustelut voivat liittyä esimerkiksi seuraaviin asioihin: tehtävän mielekkyys ja monipuolisuus, kokemus omasta oppimisesta, opittujen asioiden hyödyllisyys jne.

Tehtävää 2 koskevat väittämät:

1. Tehtävä harjoittaa monipuolisesti kielen eri osa-alueita (esim. rakenteet, sanasto, eri kommunikaatiotilanteissa toimiminen, kulttuuriseikat jne.):

1) 2) 3) 4) 5)

2. Sain olla aktiivinen ja vaikuttaa tehtävän kulkuun sen suorittamisen aikana.

1) 2) 3) 4) 5)

3. Tehtävässä esiintyy minulle tärkeitä asioita tai aiheita.

1) 2) 3) 4) 5)

4. Yhteys tehtävän ja tosielämän kommunikaatiotilanteiden välillä on selkeä.

1) 2) 3) 4) 5)

5. a) Tehtävä oli minulle hyödyllinen.

1) 2) 3) 4) 5)

b) Perustele valintaasi omin sanoin vähintään kahdella virkkeellä. Perustelut voivat liittyä esimerkiksi seuraaviin asioihin: tehtävän mielekkyys ja monipuolisuus, kokemus omasta oppimisesta, opittujen asioiden hyödyllisyys jne.

Tehtävää 3 koskevat väittämät:

1. Tehtävä harjoittaa monipuolisesti kielen eri osa-alueita (esim. rakenteet, sanasto, eri kommunikaatiotilanteissa toimiminen, kulttuuriseikat jne.):

1) 2) 3) 4) 5)

2. Sain olla aktiivinen ja vaikuttaa tehtävän kulkuun sen suorittamisen aikana.

1) 2) 3) 4) 5)

3. Tehtävässä esiintyy minulle tärkeitä asioita tai aiheita.

1) 2) 3) 4) 5)

4. Yhteys tehtävän ja tosielämän kommunikaatiotilanteiden välillä on selkeä.

1) 2) 3) 4) 5)

5. a) Tehtävä oli minulle hyödyllinen.

1) 2) 3) 4) 5)

b) Perustele valintaasi omin sanoin vähintään kahdella virkkeellä. Perustelut voivat liittyä esimerkiksi seuraaviin asioihin: tehtävän mielekkyys ja monipuolisuus, kokemus omasta oppimisesta, opittujen asioiden hyödyllisyys jne.

Kiitos vastauksistasi!